



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Influencia de los estilos de aprendizaje en el  
rendimiento académico del idioma inglés de los  
estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de  
Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la  
Universidad Nacional de Chimborazo. 2015-2016**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

**AUTOR**

Magdalena Ines ULLAURI MORENO

**ASESOR**

Tamara Tatiana PANDO EZCURRA

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Ullauri, M. (2017). *Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015-2016*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR LA GRADUANDA DOÑA  
MAGDALENA INES ULLAURI MORENO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

En la ciudad de Lima, a los 17 días del mes de enero del 2017, siendo 10:00 a.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Presidente), la Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Asesora), Dra. OFELIA SANTOS JIMENEZ (Jurado Informante) y la Dra. MARÍA I. NUÑEZ FLORES (Jurado Informante) y el Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis **INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. 2015 - 2016** que presenta la graduanda doña **MAGDALENA INES ULLAURI MORENO**, para optar el Grado Académico de Doctora en Educación.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Dra. TAMARA PANDO EZCURRA (Asesora), Dra. OFELIA SANTOS JIMENEZ (Jurado Informante) y la Dra. MARÍA I. NUÑEZ FLORES (Jurado Informante)

Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de

**APROBADO (15) Quince**

Como testimonio del acto que culminó a las 11.10 am horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a doña **MAGDALENA INES ULLAURI MORENO**, para optar el Grado Académico de Doctora en Educación.

**Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA**  
Presidente

**Dra. TAMARA PANDO EZCURRA**  
Asesora

**Dra. OFELIA SANTOS JIMENEZ**  
Jurado Informante

**Dra. MARÍA I. NUÑEZ FLORES**  
Jurado Informante

**Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA**  
Miembro del Jurado

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo:

A Dios, quien me empuja a mejorar día a día.

A mi hija Evelyn, porque es la razón de mi vida y la mejor parte de ella

A mi nietecita Valentina quien con su presencia ha dado cambios profundos y positivos en mi vida.

A mi madre, por creer en mí.

A mis hermanas, porque ven en mí un ejemplo a seguir.

A mi sobrina para darle un ejemplo de fortaleza.

A todas ellas, muchas gracias; espero no defraudarlas y siempre contar con su apoyo sincero, valeroso e incondicional.

## **AGRADECIMIENTO**

Deseo expresar mi profunda gratitud a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por permitirme estudiar en sus aulas.

Mi especial reconocimiento a todos y cada uno de los docentes por su guía, por su invaluable conocimiento, su crítica constructiva y su consejo amigable durante todo el trayecto estudiantil.

# ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO .....	iii
ÍNDICE .....	iv
INDICE DE TABLAS .....	vi
INDICE DE FIGURAS .....	vii
INTRODUCCIÓN.....	8
RESUMEN 11	
ABSTRACT.....	12
CAPÍTULO I.....	14
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	14
1.1. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	15
1.1.1. Problema General .....	18
1.1.2. Problemas Específicos .....	18
1.2. OBJETIVOS.....	19
1.2.1. Objetivo General .....	19
1.2.2. Objetivos Específicos .....	19
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO .....	20
1.4. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS .....	21
1.4.1. Hipótesis General .....	22
1.4.2. Hipótesis Específicas .....	22
1.4.3. Hipótesis Estadística .....	23
1.5. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES .....	27
2.1. ANTECEDENTES .....	30
2.2. MARCO FILOSÓFICO: .....	45
2.2.1. La importancia de los idiomas .....	45
2.2.2. El empirismo sin dogmas .....	46
2.2.3. La distinción entre enunciados analíticos y enunciados sintéticos .....	47

2.2.4.	De la analiticidad de los enunciados a las sinonimias de los términos .....	47
2.2.5.	Sinonimia por definición .....	47
2.2.6.	El reduccionismo epistemológico .....	51
2.2.7.	Empirismo y ontología: lo que hay .....	53
2.3.	BASES TEORICAS .....	54
2.3.1.	Estilos de Aprendizaje .....	54
2.3.2.	Estilos de aprendizaje (Honey y Alonso): .....	77
2.3.2.1.	Estilo Activo .....	79
2.3.3.	Las inteligencias Múltiples .....	94
2.3.4.	Rendimiento Académico .....	95
2.4.	GLOSARIO DE TÉRMINOS.....	135
2.5.	MARCO LEGAL .....	137
2.6.	MARCO GEOGRÁFICO .....	137
CAPITULO III .....		142
METODOLOGÍA .....		142
2.7.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.- .....	143
2.8.	TIPIFICACIÓN DE VARIABLES .....	144
2.9.	ESTRATEGIAS PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS .....	145
2.10.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	145
2.11.	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	146
2.12.	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LA PRUEBA DE HIPÓTESIS .....	149
CAPÍTULO IV .....		153
TRABAJO DE CAMPO Y PROCESOS DE CONTRASTE .....		153
DE LA HIPÓTESIS .....		153
4.1.	PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	154
4.2.	CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS .....	169
CONCLUSIONES.....		200
RECOMENDACIONES.....		203
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....		205
ANEXOS .....		216



## INDICE DE TABLAS

Tabla N°. 1 Estilos de Aprendizaje Alonso y CHAEA .....	77
Tabla N°. 2 Distribución de los grupos del Segundo Nivel del Centro de Idiomas matriculados en el Semestre Octubre 2015 - Febrero 2016.....	146
Tabla N°. 3 Récord Académico Universitario .....	147
Tabla N°. 4 Nivel de validez del Programa EAPRAIFE y de la prueba para medir el Rendimiento Académico del idioma Inglés luego de aplicado el Programa en mención , según el juicio de expertos.....	150
Tabla N°. 5 Valores de los niveles de validez.....	150
Tabla N°. 6 Confiabilidad del taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje .....	151
Tabla N°. 7 Frecuencia del rendimiento académico del grupo experimental y control .....	154
Tabla N°. 8 Frecuencia del rendimiento académico activo del grupo experimental y control.....	156
Tabla N°. 9 Frecuencia del rendimiento académico auditivo del grupo experimental y control ...	158
Tabla N°. 10 Frecuencia del rendimiento académico kinestésico del grupo experimental y control.....	160
Tabla N°. 11 Frecuencia del rendimiento académico pragmático del grupo experimental y control.....	162
Tabla N°. 12 Frecuencia del rendimiento académico reflexivo del grupo experimental y control.....	164
Tabla N°. 13 Frecuencia del rendimiento académico teórico del grupo experimental y control .....	166
Tabla N°. 14 Frecuencia del rendimiento académico visual del grupo experimental y control .....	168
Tabla N°. 15 rangos de rendimiento academico visual comparando el pre test y post test de ambos grupos .....	173
Tabla N°. 16 Rangos de rendimiento academico auditivo comparando el pre test y post test de ambos grupos .....	175
Tabla N°. 17 Rangos de rendimiento académico kinestésico comparando el pre test y post test de ambos grupos.....	178
Tabla N°. 18 Rangos de rendimiento académico activo comparando el pre test y post test de ambos grupos .....	180
Tabla N°. 19 rangos de rendimiento académico reflexivo comparando el pre test y post test de ambos grupos .....	183
Tabla N°. 20 Rangos de rendimiento académico teórico comparando el pre test y post test de ambos grupos .....	185
Tabla N°. 21 Rangos de rendimiento académico pragmático comparando el pre test y post test de ambos grupos.....	187

## INDICE DE FIGURAS

Figura N°. 1 Rendimiento académico Pre test y Post Test .....	154
Figura N°. 2 Porcentaje de rendimiento académico activo del grupo experimental y control	156
Figura N°. 3 Porcentaje de rendimiento académico auditivo del grupo experimental y control	158
Figura N°. 4 Porcentaje de rendimiento académico kinestésico del grupo experimental y control .....	160
Figura N°. 5 Porcentaje de rendimiento académico pragmático del grupo experimental y control .....	162
Figura N°. 6 Porcentaje de rendimiento académico reflexivo del grupo experimental y control	164
Figura N°. 7 Porcentaje de rendimiento académico teórico del grupo experimental y control	166
Figura N°. 8 Porcentaje de rendimiento académico visual del grupo experimental y control	168
Figura N°. 9 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico.....	171
Figura N°. 10 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico visual.....	174
Figura N°. 11 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico auditivo .....	177
Figura N°. 12 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico kinestésico .....	179
Figura N°. 13 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico auditivo .....	181
Figura N°. 14 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico reflexivo .....	184
Figura N°. 15 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico teórico .....	186
Figura N°. 16 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico pragmático .....	188

## INTRODUCCIÓN

Mejorar el aprendizaje en el aula es una tarea difícil para el docente debido a varios factores, sean éstos sociales, económicos o políticos. La sociedad está envuelta en una cultura cuantitativa, lo predominante y más importante tanto para padres de familia como para estudiantes es la calificación no importa si la evaluación integral podría ser deficiente o regular ; si el estudiante obtiene una nota elevada aparentemente el docente y la educación general están en lo correcto y, viceversa, dejando de lado lo verdaderamente importante que es el conocimiento que se adquiere; económicamente hablando, familias enteras sienten como bien invertido el dinero designado a educación cuando sus hijos o hijas obtienen altas calificaciones y gimotean cuando ocurre lo contrario. Por otro lado, las nuevas políticas gubernamentales hoy en día exigen a los estudiantes seguir carreras afines a la realidad y el desarrollo humano y social que podrían no ser afines a sus intereses o a sus gustos.

Las demandas educativas actuales en el Ecuador exigen que la educación sea de calidad, por ello se ha dado cambios sustanciales dentro del proceso educativo y todos ellos apuntan a mejorar la calidad de la educación. Desde ese contexto se considera que una de las debilidades del proceso educativo es el desconocimiento de los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes, cuál de ellos es el más desarrollado, cuál de los estilos les ayuda más a captar de mejor forma las enseñanzas de los docentes. Si bien es cierto, éste es un tema conocido y discutido en otros países y desde hace décadas; sin embargo, en nuestro medio es poco abordado, por ello los docentes no tienen la experticia para trabajar con estas características.

La razón de este proyecto es prestar un contingente de conocimientos a partir de la puesta en práctica de un programa denominado EAPRAIFE (Estrategias de Aprendizaje Para el Rendimiento Académico de Inglés en la Facultad de Cs. de la Educación) con la finalidad de ayudar tanto a docentes como a estudiantes a mejorar el quehacer educativo en el aprendizaje del idioma inglés. Al determinar los estilos de aprendizaje más utilizados por los y las estudiantes se puede establecer de qué forma se aprovecha más el aprendizaje de la lengua extranjera y, entonces, determinar las acciones a seguir por parte del cuerpo docente de la Escuela de Idiomas.

Esta investigación se realizó con los/las estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas, y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, Ecuador. entre el 2015 y el 2016.

Por experiencia como docente de nivel medio y superior puedo concluir que los docentes de todos los niveles imparten sus lecciones sin considerar aspectos importantes que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre los aspectos importantes que son soslayados en el aula están los estilos de aprendizaje, los estilos de trabajo de los estudiantes, y los estilos de enseñanza de los profesores.

Considerando el primero, los estudiantes aprenden de varias maneras viendo y oyendo; reflexionando y actuando; razonando lógicamente e intuitivamente; memorizando y visualizando. Los métodos de enseñanza también varían. Algunos profesores dan conferencias magistrales; otros demuestran o discuten temas; algunos se enfocan en reglas y otros en ejemplos; algunos enfatizan en la memoria y otros en la comprensión. Cuánto aprende un estudiante en clase está priorizado en parte por la habilidad nativa del estudiante y la preparación previa de él o ella, pero también por la compatibilidad del método característico de aprendizaje del estudiante y el método característico del profesor para enseñar.

Existe un serio desajuste entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en clase y el estilo de enseñanza del profesor con consecuencias potencialmente desafortunadas. Los estudiantes tienden a aburrirse en clase o estar desatentos en ella, los resultados de los exámenes no son satisfactorios, se desmotivan por el curso y llegan a la conclusión que no son buenos para esa asignatura y se rinden. Los profesores, confrontados con las bajas calificaciones, clases hostiles y que no responden, baja asistencia y deserciones, pueden llegar a ser demasiado críticos con sus estudiantes (empeorando las cosas) o también pueden empezar a cuestionar su capacidad como docente.

El impacto de esta investigación es alto porque se formará estudiantes activos y artífices de su propio aprendizaje, capaces de resolver problemas de la vida diaria, se fomentará un ambiente en el que los estudiantes concedan importancia a la realización de tareas, se interesen por lograr una buena calificación, cumplan con los objetivos de la clase, planifiquen actividades de enseñanza aprendizaje conjuntamente con el docente. Como impacto directo se trata de crear una cultura de colaboración en la universidad como vinculación con la

sociedad para que el docente no solo se limite a transmitir conocimientos o a mantener una relación con los estudiantes de tipo vertical, sino asumir que trabaja con un ser humano.

La presente investigación consta de cuatro capítulos:

**El primero**, corresponde al planteamiento del problema en el cual se considera la formulación del problema, los objetivos, la justificación, la fundamentación y formulación de la hipótesis, la identificación y clasificación de variables.

**El segundo**, se refiere al marco teórico, en ella se presenta antecedentes de investigación, base teórica y definición de términos básicos.

**El tercero**, constituye la metodología de la investigación científica, aborda puntos como la operacionalización de las variables de investigación, tipificación de la investigación, estrategias de investigación, población e instrumentos de recolección de datos.

**El cuarto**, está referido al proceso de contratación de hipótesis; en este capítulo se expone la presentación, análisis e interpretación de los datos y los procesos de prueba de hipótesis. El estudio finaliza con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

**LA AUTORA**

## RESUMEN

La investigación científica que se ha realizado es aplicada y cuasi experimental al que se aplicó el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje. Los factores de estudio son dos: los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro del Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015-2016. La población está conformada por 200 estudiantes y la muestra también es de la misma cantidad.

El diseño de la investigación es CUASI EXPERIMENTAL es bivariada, el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje se basa en 42 sesiones de aprendizaje cuyo pretest en el grupo de control y grupo experimental se aplicó en enero del 2016 y el postest, en marzo del 2016. Que se aplicaron a 200 alumnos de la muestra. 100 del grupo de control antes y después de aplicar los estilos de aprendizaje y a 100 del grupo experimental antes y después de aplicar los estilos de aprendizaje.

Los instrumentos cumplen con las cualidades de validez y confiabilidad. El estudio plantea la siguiente hipótesis de investigación: Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

Los resultados obtenidos permiten rechazar las hipótesis nulas y aceptar las hipótesis investigadas pues se ha encontrado, según U de Mann-Withney que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test respecto al rendimiento académico al aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir 0,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

**PALABRAS CLAVE:** Estilos de aprendizaje – Rendimiento Académico - Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador

## **ABSTRACT**

Scientific research that has been done is applied and quasi-experimental to the workshop EAPRAIFE learning styles applied. Factors are twofold: learning styles in academic achievement of English language students of the Languages of the Faculty of Education at the National University of Chimborazo Center. 2015-2016. The population is made up of 200 students and the sample is also of the same amount.

The research design is transactional, is bivariate, causal, cross, the EAPRAIFE workshop learning styles is based on 42 training sessions whose pretest in the control group and experimental group was applied in January 2016 and posttest, in March 2016. They were applied to 200 students in the sample. 100 in the control group before and after applying the learning styles and 100 of the experimental group before and after applying learning styles.

The instruments meet the qualities of validity and reliability. The study raises the following hypothesis: There is a difference between the control group and the experimental group in post test, after applying the EAPRAIFE workshop learning styles in academic achievement of English language students Language Center of the Faculty of Education at the National University of Chimborazo. 2015 - 2016

The results allow to reject the null hypothesis and accept the hypothesis investigated since it has been found, according to Mann-Whitney that there are significant differences between the control group and the experimental group in the posttest on regarding academic performance in implementing the workshop EAPRAIFE of learning styles, being the significance level 95% lower than 0.05 is 0,000 so the null hypothesis is rejected and we have: there is significant difference between the control group and the experimental group in the post test, after applying the EAPRAIFE workshop learning styles in the academic performance of students English language Centre of the Faculty of Education at the National University of Chimborazo. 2015 - 2016

**KEYWORDS:** Learning Styles - Academic Achievement - National University of Chimborazo – Ecuador

## RÉSUMÉ

La recherche scientifique qui a été faite est appliquée et quasi-expérimentale aux styles d'apprentissage atelier EAPRAIFE appliqués. Les facteurs sont de deux ordres: les styles d'apprentissage et la réussite scolaire des élèves de langue anglaise des langues de la Faculté d'éducation de l'Université nationale du Chimborazo Center. 2015-2016. La population est composée de 200 étudiants et l'échantillon est également du même montant.

La conception de la recherche est quasi-expérimentale est bivariée, l'atelier de EAPRAIFE styles d'apprentissage est basé sur 42 sessions de formation dont prétest dans le groupe témoin et le groupe expérimental a été appliqué en Janvier 2016 et le post-test en Mars 2016. Ils ont été appliqués à 200 élèves de l'échantillon. 100 dans le groupe de contrôle avant et après l'application des styles d'apprentissage et 100 du groupe expérimental avant et après application des styles d'apprentissage.

Les instruments répondent aux qualités de validité et de fiabilité. L'étude soulève l'hypothèse suivante: Il y a une différence entre le groupe témoin et le groupe expérimental en post test, après l'application de l'atelier de EAPRAIFE styles dans la réussite scolaire des élèves de langue anglaise Centre Apprentissage des langues de la Faculté d'éducation de l'Université nationale de Chimborazo. 2015 - 2016

Les résultats permettent de rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse d'une enquête car il a été trouvé, selon Mann-Whitney qu'il existe des différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental après l'essai en ce qui concerne le rendement scolaire dans la mise en œuvre de l'atelier de EAPRAIFE les styles d'apprentissage, étant le niveau de signification de 95% inférieur à 0,05 est 0,000 donc l'hypothèse nulle est rejetée et nous avons: il y a une différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental dans le posttest après application des styles d'apprentissage de l'atelier de EAPRAIFE dans le rendement scolaire des élèves anglais Centre langue de la Faculté d'éducation de l'Université nationale de Chimborazo. 2015 - 2016

MOTS-CLÉS: Styles d'apprentissage - réussite scolaire - Université Nationale de Chimborazo -Equateur



# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

## **1.1. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Muchas características de los alumnos no son tomadas en cuenta para iniciar la labor educativa como la forma, que cada alumno aprende o como el modo de actuar cuando aborda las distintas actividades que llevan a cabo para estudiar. Los docentes se concentran en evaluar a nivel general, no se toma en cuenta los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Si elabora un instrumento de evaluación, elabora las preguntas de acuerdo a lo enseñado y lo enseñado no está en función individual sino más bien colectiva.

La propuesta de los estilos de aprendizaje ofrece a los docentes y estudiantes datos significativos sobre el aprendizaje individual y de los otros miembros del grupo, con los que debe compartir su diario caminar en el aula. Muchas investigaciones han comprobado la diversidad y relatividad del aprendizaje. Encontramos estudiantes que organizan sus pensamientos de forma lineal, secuencial, mientras que otros prefieren un enfoque holístico.

Estos puntos de vista pueden condicionar el uso del tiempo, la organización física de los ambientes, la planificación diaria, la visión del cambio y la perspectiva de futuro; más aún, las investigaciones cognitivas han demostrado que las personas piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de forma diferente. Por ello, la teoría de los estilos de aprendizaje ha venido a confirmar esta diversidad entre los individuos y a proponer un camino para mejorar el aprendizaje por medio de la reflexión personal y de las peculiaridades diferenciales en el modo de aprender. Es aquí donde los docentes encuentran un área de notable interés e importancia para desarrollar correctamente su función.

(Batthyány M, Cabrera M. Macadar D, 2004; 15). Sostiene que la educación es fundamentalmente un fenómeno histórico-social ideológico y capaz de alterar nuestra endémica y esclerosada desigualdad social. La globalización, la modernidad y la competitividad obligan a los países a tener una cultura de aprendizaje de idiomas extranjeros con la finalidad de una mayor fluidez en la comunicación entre países hermanos. América Latina presenta los niveles más altos de desigualdad en la distribución del ingreso del mundo.

(Capella Riera, J.; 1987; 81). Manifiesta que la educación es parte de la realidad social, y como tal está en relación con todos los elementos de la misma. Esta connotación social hace que no sea un proceso divorciado de su contexto sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica

Para muchos países en el mundo, el fin del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio ha trascendido como un período de grandes y significativas transformaciones en el ámbito educacional, como resultado del continuo proceso de perfeccionamiento que en los últimos tiempos ha vivido la Universidad contemporánea. Conscientes cada día más del papel de esta como institución social encargada de conducir a la formación y desarrollo integral de las futuras generaciones, los pedagogos de principios del siglo XXI muestran sensibilidad como nunca antes, con la idea de considerar al alumno como polo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, conociendo de antemano que cualquier intento por perfeccionar la enseñanza en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediabilmente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido. (Cabrera Albert, J. S; 2006).

El proceso enseñanza-aprendizaje en el nivel superior universitario es una práctica que requiere con mucha urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social. Debe ser considerada como una línea de estudio que demande mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y propuestas teóricas para que como práctica pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, políticas, científicas y técnicas de estos tiempos, incidiendo fundamentalmente en la calidad de profesionales que se forman en sus claustros.

Conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes especialmente cuando aprenden un idioma extranjero, contribuye a saber cómo aprenden y qué herramientas o estrategias utilizan preferentemente, de esta manera, los docentes podrán elegir formas de enseñanza pertinentes a la predominancia del estilo de aprendizaje del grupo con el cual trabaja. Este recurso puede ser favorable para el logro de mejores resultados en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario.

Otro punto importante en el proceso enseñanza – aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del estudiante; por lo que, cuando se trata de evaluar el rendimiento académico, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, desde la

metodología utilizada hasta los factores socioeconómicos, por lo que hablar de rendimiento académico implica abordarlo desde su conceptualización ya que es un fenómeno multifactorial. Durante el desarrollo de las actividades académicas, continuamente se observan dificultades en el desempeño académico de los estudiantes, en especial durante períodos de prácticas y exámenes. Cuando se habla de rendimiento académico se debe tener en cuenta, que éste contiene diversos significados para el estudiante, teniendo entre ellos: el paso de ciclo en su carrera profesional, y el reconocimiento por parte de sus docentes y compañeros.

Por otro lado, es sabido que en los jóvenes, el alumno muestra una especial sensibilidad para comprender el mundo y para entenderse a sí mismo. En este entorno, las demás personas toman una importancia especial y las propias apreciaciones y valoraciones sobre sí mismo cobran nuevas dimensiones que lo proyectan positiva o negativamente y sus tareas, específicamente en su rendimiento académico. (Aguilar, M.; Machuca, L.; 2005).

Con estas consideraciones, emergen cuestionamientos básicos que los profesores, con frecuencia, nos formulamos al tratar el rendimiento de los estudiantes: ¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuándo aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente sociocultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no? ¿Por qué un mismo método de lectura, utilizado por un mismo profesor, puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?

A mi juicio, muchos de estos interrogantes guardan relación estrecha con el concepto de “estilos de aprendizaje”, al que los psicólogos de la educación atribuyen las formas particulares de comportarse de cada persona en el proceso de aprendizaje.

Es así como formulo el siguiente problema general:

### **1.1.1. Problema General**

¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?

### **1.1.2. Problemas Específicos**

1. ¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?
2. ¿Qué diferencia existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?
3. ¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?
4. ¿Qué diferencia existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?
5. ¿Hay diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?
6. ¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?

7. ¿Hay diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo General**

Determinar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

1. Explicar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016
2. Analizar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
3. Determinar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
4. Explicar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de

- aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
5. Valorar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
  6. Explicar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
  7. Determinar la diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

Esta investigación es de vital importancia porque ayuda a mitigar un problema social: si los y las estudiantes mejoran su rendimiento académico pero de forma consciente y adquieren normas para tener un aprendizaje significativo independientemente de la evaluación cualitativa que tengan; por otra parte, los docentes realizarán un trabajo algo más personalizado con los aprendices lo que beneficiará no solamente su labor profesional sino aún más su labor como seres humanos porque al tener contacto personalizado con los discípulos se ven muchas veces obligados/as a escuchar sus problemas personales y a animarlos en su crecimiento personal más allá de su crecimiento intelectual.

Si se analiza los estilos de aprendizaje de cada estudiante, cada uno de ellos va a tener en cuenta una mejor forma de aprender, es decir con el conocimiento personal de sus fortalezas y debilidades, desarrollará mejor sus capacidades académicas. Aún los docentes serían los beneficiarios de esta investigación, porque con el conocimiento de los estilos de aprendizaje de sus alumnos/as van a desarrollar técnicas específicas encaminadas a cada grupo de estudiantes y cuanto más actividades desarrollen más se ejercitan en este campo de

estudio; se debe considerar también que ésta es una temática que debe ser dominada por todos los profesores para hacer aún más eficiente su trabajo.

Se pretende realizar esta investigación con los estudiantes del Centro de Idiomas, luego se espera difundir la misma a todos los docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo en Riobamba-Ecuador con la finalidad de desarrollar una nueva teoría de aprendizaje misma que es factible debido a la formación académica de la investigadora y de los docentes y a la trayectoria académica de los estudiantes que cursan sus estudios en el Centro antes mencionado; por experiencia previa se puede anticipar que existen las facilidades técnicas y tecnológicas en el centro educativo objeto de estudio, allí radica la importancia de esta investigación, a más de lo supra indicado porque éste es un tema no investigado en el medio chimboracense.

#### **1.4. FUNDAMENTACIÓN Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS**

Los estudiantes perciben y adquieren los conocimientos de manera distinta. Además, tienen preferencias hacia determinadas estrategias cognitivas que son las que finalmente les ayudarán a dar significado a la nueva información. Por ejemplo, unos prefieren hacerlo en grupos, otros individualmente, algunos optan por la experimentación y otros requieren asesoría.

El análisis de los estilos de aprendizaje ofrece indicadores, que ayudan a interpretar las interacciones de la persona con la realidad. El concepto que los distintos autores tienen sobre estilos de aprendizaje no es común a todos y es definido de variadas formas. A continuación se mencionan algunas definiciones:

Keefe (1988) "los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

Kolb (1984) incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por la experiencia y lo describe como "algunas capacidades de aprender, que se



destacan por encima de otras, como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual". El estilo de aprendizaje consiste en definitiva en cómo nuestra mente procesa la información, cómo es influida por las percepciones de cada individuo, con el fin de alcanzar aprendizajes eficaces y significativos.

Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunos estudiantes se centran en los detalles, otros en los aspectos lógicos, otros prefieren hacerlo leyendo o llevándolos a la práctica a través de actividades. Por ello es necesario planificar actividades ajustadas a los estilos de aprendizaje de los participantes de manera que sean más receptivos cuando perciban que los objetivos del programa de formación responden a sus necesidades y expectativas.

En ese sentido se formula las siguientes hipótesis sobre estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico del idioma de ingles

#### **1.4.1. Hipótesis General**

Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### **1.4.2. Hipótesis Específicas**

1. Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
2. Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

3. Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
4. Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016
5. Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
6. Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016
7. Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **1.4.3. Hipótesis Estadística**

#### **De la Hipótesis General**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el

rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

### **Hipótesis Específicas**

#### **Primera Hipótesis**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### **Segunda Hipótesis**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de

aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Tercera Hipótesis**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Cuarta hipótesis**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Quinta hipótesis**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Sexta Hipótesis**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Séptima Hipótesis**

### **Hipótesis Nula Ho**

.

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

## **1.5. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES**

### **VARIABLE INDEPENDIENTE:**

Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje

### **VARIABLE DEPENDIENTE:**

Rendimiento Académico

## Clasificación de las variables

V. Independiente = Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje

Variable cualitativa Ordinal

V. Dependiente = Rendimiento Académico

Variable cualitativa Ordinal

<b>Clasificación de las variables</b>	<b>Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje</b>	<b>Rendimiento Académico</b>
Por la función que cumple en la hipótesis	Independiente	Dependiente
Por su naturaleza	Cualitativa	Cualitativa
Por la definición de sus características	Continua	Continua
Por el método de medición	Cuantitativa	Cuantitativa

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**



## **2.1. ANTECEDENTES**

### **Investigaciones Internacionales**

QUINTANAL PÉREZ (2010); En el Colegio Marista La Inmaculada de Granada (España), el profesor de Física y Química de Secundaria y Bachillerato, Dr. F. realizó una investigación respecto a la: Relación entre Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Escolar en Física y Química de Secundaria, en la que: Se pone de manifiesto la relación existente entre los diferentes estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en la Física y Química de 4º de Secundaria.

Para ello se determinaron los estilos de aprendizaje de los alumnos de cuatro centros concertados andaluces, así como sus calificaciones escolares. Se intervino en uno de los centros empleando diversas estrategias de enseñanza y se comprobó su incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos. Por último, se buscaron qué estilos se asociaban a rendimientos escolares elevados y cuáles a rendimientos insatisfactorios.

L. CAGLIOLO (2010); El grupo de este autor realizó la investigación: La relación entre Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico, también se investigó en la Universidad Nacional de Luján de Argentina, en su “Investigación sobre las relaciones entre los Estilos de Aprendizaje y el Resultado Académico en las asignaturas: Elementos de Matemática, Introducción a la Administración y Análisis Socio-Económico”, la cual: Se relaciona con las teorías de Honey, Gallego y Alonso, sobre los “Estilos de Aprendizaje” y la forma de clasificarlos por medio del cuestionario CHAEA.

El objetivo fue comparar los resultados académicos con los Estilos de Aprendizaje de 50 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional de Luján que aprobaron las tres asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre, a saber: Elementos de Matemática, Introducción a la Administración y Análisis Socioeconómico. La investigación realizada fue observacional - descriptiva del tipo cuantitativo. Al estudiar las relaciones entre los Estilos de Aprendizaje y los resultados académicos observamos un comportamiento similar en las asignaturas de Introducción a la Administración y Análisis Socioeconómico y sustancialmente diferente en Elementos de Matemática.

Se llega a la conclusión de que los Estilos de Aprendizaje influyen de manera diferente según las asignaturas, obteniéndose las notas más altas en Análisis Socioeconómico para los puntajes de 1 a 13 de los cuatro estilos y en Introducción a la Administración las notas más altas para los puntajes de 1 a 13 16 en los estilos Reflexivo, Teórico y Pragmático. En cambio en Elementos de Matemática se obtienen las notas más altas para el puntaje de 1 a 13 del Activo y de 14 a 20 del Teórico.

M. P. SALDAÑA GUERRERO (2010); también tiene interés por estos temas, de allí se hace referencia la investigación mexicana en la que: Se describieron los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático y se relacionaron con el rendimiento académico en alumnos que cursaron Genética Clínica durante primavera del 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. También se identificaron los estilos de aprendizaje por sexo. Se realizó un estudio de escrutinio, observacional, descriptivo y transversal.

Se empleó el Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje y el rendimiento académico se evaluó con su promedio general. Se invitó a los alumnos inscritos en el curso de primavera para responder el cuestionario CHAEA, así mismo se solicitó su promedio general. El estilo de aprendizaje predominante: Reflexivo (44%) y Moda (de puntuación), indicando que está muy próximo a la puntuación máxima de 20. No hubo diferencia significativa en el rendimiento académico y su estilo de aprendizaje. Tampoco hubo diferencia significativa de estilos de aprendizaje entre sexos.

J. M. BOLÍVAR Y FREDDY R. VELÁSQUEZ (2010); En la Universidad Simón Bolívar de Caracas-Venezuela, investigan la “Relación entre los estilos de aprendizaje, el Auto concepto y las 17 Habilidades Numérica y Verbal en estudiantes que inician estudios superiores”, trabajo que se resume así: Los cambios en el estilo de aprendizaje predominante y la forma cómo se auto perciben los estudiantes que inician estudios superiores, parecieran tener alguna relación con la adquisición de habilidades numéricas y verbales.

Se indagaron posibles relaciones entre esas variables en estudiantes que completaron el cuestionario CHAEA, de Auto concepto y pruebas de habilidades, al inicio y culminación de un año académico. Los cambios de estilos expresaron relaciones significativas con el

incremento de habilidades; no así con los que modificaron su Auto concepto. Se infiere que, a medida que incorporan nuevas estrategia y ajustan su estilo predominante, consolidan una estructura que favorece este proceso.

El hecho de no cambiarlo podría interpretarse como que, las estrategias específicas de ese estilo, favorecen el aprendizaje. Con respecto al incremento en el Auto concepto, el 62,5% percibió beneficios. Esto evidencia que hay una relación importante entre el autoconocimiento positivo y la forma de aprender, y que el entrenamiento recibido favoreció la adquisición de buenos hábitos de estudio.

CANALEJAS, María y col. (2005); realizaron un estudio sobre: “Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería” con el objetivo de identificar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la Escuela de Enfermería La Paz adscrita a la Universidad Autónoma de Madrid, estudio observacional, exploratorio y transversal en una muestra de 180 estudiantes, el instrumento utilizado fue el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey – Alonso (CHAEA). Llegando a los siguientes resultados: El número total de estudiantes que cumplió el cuestionario fue de 180 (90%) de un total de 200 concluye que: “...El perfil de aprendizaje de los estudiantes de nuestro centro se caracteriza por una tendencia hacia un estilo más reflexivo y teórico, a medida que avanzan en su formación”.

YACARINI MARTINEZ, Antero Enrique (2005), en su investigación titulada “Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo”(USAT) cuyo objetivo fue determinar el grado de correlación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de las carreras universitarias del primer año de las carreras profesionales de la universidad, el método que se utilizó fue el cuantitativo.

La población estuvo conformada por los estudiantes de primer año de las siete carreras profesionales de la USAT. La técnica fue la encuesta y el instrumento el Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), validado y sometido a pruebas de confiabilidad. Concluyendo entre otros:

“Que el estilo de aprendizaje de mayor predominancia en los estudiantes de primer año de estudios generales de la USAT, es del tipo Reflexivo, seguido por el Teórico, Pragmático y Activo.

CUELLAR FLORENCIO, María (2014), en su investigación titulada “Uso de mapas conceptuales como alternativa para elevar el rendimiento académico en la asignatura de enfermería de la salud del adulto y anciano, de los estudiantes del 4to año de enfermería-facultad de medicina-UNMSM 2011” cuyo objetivo general es determinar la influencia de los mapas conceptuales con el Rendimiento Académico en la asignatura de enfermería de la salud del adulto y anciano de los Estudiantes de Enfermería de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos- Lima - 2011.

La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de enfermería que asisten a la práctica comunitaria en el Centro de Salud San Luis. La técnica empleada para la recolección de datos de la variable rendimiento académico de la asignatura de enfermería en la salud del adulto y anciano, consistió en la aplicación de un test de conocimientos que fueron sometidos a validez de contenido y constructo mediante el Juicio de expertos y para la Confiabilidad del instrumento se sometió a la prueba de Kuder Richardson.

Concluyendo entre otros:

Se encontró como prueba estadística -3.527, por lo cual se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se acepta la hipótesis de investigación (Hi) confirmándose que el uso de mapas conceptuales eleva el rendimiento académico en la asignatura de enfermería de la salud del adulto y anciano de los estudiantes de Enfermería de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Respecto al beneficio sobre la capacidad de jerarquización destacan el 100% de estudiantes de enfermería sometidos a la investigación ya que opinan que los mapas conceptuales contribuyeron a su capacidad de ordenar los conceptos, considerando su importancia por orden de prioridad o de “inclusividad” del tema de tuberculosis.

En cuanto al beneficio sobre la capacidad de sintetizar destacan el 94% de estudiantes de enfermería sometidos a la investigación, opinan que los mapas conceptuales contribuyeron

a su capacidad de hacer resumen de contenido es decir abstraer de lo más importante o significativo del tema de tuberculosis.

Referente al impacto visual destacan el 66.7 % de estudiantes de enfermería sometidos a la investigación que se aprovecha al máximo la capacidad visual en el proceso de aprendizaje porque favorece la capacidad de retención.

Asimismo sobre la autonomía el 78.15% de estudiantes de enfermería sometidos a la investigación refieren que repercutió en el ámbito afectivo-relación ya que ellos eran los protagonistas de su propio aprendizaje.

En el Perú, Mendoza y Ronquillo (2010), La investigación tiene el propósito de conocer la influencia de los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes del 4° grado de educación básica de la escuela Rodrigo Ríofrío Jiménez. La muestra estuvo constituida por 38 niños, 6 profesores y 9 padres de familia del 4° año básico, además del director de la escuela.

Los instrumentos fueron: Cuestionario para estudiantes, docentes y padres de familia, el cuestionario para entrevistar al Director, y el cuadro general de calificaciones. Los resultados permitieron aceptar o corroborar la hipótesis de estudio, es decir que “el desarrollo de hábitos de estudio genera mejor rendimiento académico en los alumnos de 4° grado de educación básica de la escuela Rodrigo Ríofrío Jiménez”. Además se concluye que el rendimiento académico es influenciado por la motivación, interés, recursos, y estrategias disponibles e interiorizadas por el estudiante. Todo ello se agrupan en los hábitos de estudio, en relación a los estudiantes estos carecen de métodos de estudio, no toman apuntes, no preguntan, no utilizan esquemas, no tienen una hora fija para estudiar, y solo se preparan con tiempo y dedicación para los exámenes. Los estudiantes carecen de motivación e interés por el aprendizaje.

En otra investigación (Bustanza C, Durán Y, Quintasi J.; 2005) titulada: “Diagnóstico de estilos de aprendizaje de estudiantes de IV ciclo de la especialidad de educación Inicial del Instituto Superior Pedagógico de Tinta – Cusco Perú”, con el objetivo de diagnosticar los estilos de aprendizaje individual y grupal predominantes en las alumnas y los alumnos de educación inicial del IV ciclo. En cuanto al método es una investigación sustantiva de nivel

descriptivo. La muestra fueron 35 estudiantes. La técnica utilizada fue la entrevista y el instrumento el cuestionario de Honey, Munford y Alonso. Se llegó a los siguientes resultados: El 40% de estudiantes está ubicado dentro del estilo de aprendizaje reflexivo, seguido por 31,43% activo, un 22.86% teórico y a 5.71% pragmático. Llegando a la siguiente conclusión:

“Los cuatro estilos de aprendizaje propuestos en el estudio: el reflexivo, el teórico, el activo y el pragmático están presentes aunque en diferente intensidad en los estudiantes de educación inicial del IV ciclo del Instituto Superior Pedagógico de Tinta. El estilo predominante fue el reflexivo el cual representa el 40% de estudiantes, mientras que la presencia del estilo pragmático no es muy representativa”.

En Perú, en la provincia de Huancayo, John Emilio Loret de Mola Garay (2008), presenta los resultados de su investigación cuantitativa en los siguientes términos: El estudio está basado en la relación existente entre los EA propuestos por Honey-Alonso y el nivel de RA en las áreas de formación general y profesional básica. Se tomó una muestra estratificada de 130 estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Privado “Nuestra Señora de Guadalupe” de III, V, VII y IX ciclo de las especialidades de Educación Primaria con mención en Educación Religiosa, Computación e Informática, Ciencias Sociales, Filosofía y Religión.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y para el rendimiento académico de los estudiantes se utilizó las 18 actas consolidadas del año 2007-I. Para el análisis estadístico se empleó el SPSS versión 12.0 donde se identificó que el estilo pragmático es de menor uso y el estilo reflexivo tiene mayor aplicabilidad; así mismo, el rendimiento académico en las áreas de formación general y profesional básica está en la categoría bueno. De acuerdo a la  $r$  de Pearson existe una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables.

### **Investigaciones Nacionales**

Teresa A. Cango Paz , Loja, Julio del 2010 en su investigación titulada: “La alimentación de calidad y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela fiscal mixta “Marieta de Veintimilla”, del barrio Motupe, de la ciudad de Loja, periodo 2009 – 2010”, cuyo objetivo general es conocer cómo incide la alimentación de calidad en el rendimiento académico de los estudiantes. Como resultado se determinó que los

estudiantes no tienen dificultades en cuanto a un rendimiento académico, puesto que la alimentación otorgada por sus padres es de calidad de modo que ésta no implica de manera negativa en el desarrollo escolar del educando.

Sheerley Tatiana Cuasapaz Hernández y María Alexandra Rubio Paz, 2013. Realizan una investigación sobre: “Factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Sucre de la ciudad de Tulcán en el período marzo – agosto 2013” Tulcán, septiembre del 2013. La línea de investigación en la que se basó la investigación es la dirigida a salud integral, específicamente en lo que respecta a prevención y tratamiento del bajo rendimiento académico. Se determinó que el bajo rendimiento académico se encuentra presente en la Escuela Sucre y constituye un alarmante de primer orden para los docentes de la institución. Concluye además que el factor familiar es el menos predominante en los casos de bajo rendimiento académico debido a que la mayoría de familias se identificaron con que “hay que estudiar para ser alguien en la vida”, dándole al niño apoyo suficiente para continuar los estudios sin ningún obstáculo de tipo afectivo.

Bernardo Lima Machuca, 2012. Este autor presenta su investigación titulada “Características de la Vulnerabilidad Familiar de las Familias Migrantes y su Asociación con el Rendimiento Académico obtenido por los Adolescentes de primero, segundo y tercero de bachillerato durante el año lectivo 2010-2011, que estudian en el Colegio Militar Abdón Calderón de la ciudad de Cuenca”. El objetivo de la investigación es obtener información del ambiente socio-familiar, de la familia con miembros migrantes a las cuales pertenecen los y las adolescentes, que permita descubrir diversos grados y tipos de funcionamiento familiar que sean factores de riesgo y que están influenciando en su rendimiento académico. Cuenca - Ecuador 2012. Las preguntas de investigación propuestas son: ¿La funcionalidad de las familias de los adolescentes con padres migrantes es determinante en el desempeño académico de los estudiantes de 15 a 18 años de la Unidad Educativa “Abdón Calderón” en el año lectivo 2010-2011? y ¿Cuál de los siguientes factores o características de la dinámica familiar: límites, jerarquías, comunicación, roles, relaciones, alianzas, etc afectan el rendimiento escolar de los/as adolescentes?.

Se aplican dos cuestionarios y se obtiene los promedios de cada familia en cada factor sumando los puntajes de cada miembro de la familia y dividiendo por el número de miembros que hayan respondido.

Como conclusión y luego de la aplicación de los dos cuestionarios diseñados se observa que en la mayoría de familias obtienen el diagnóstico de menor riesgo, y en términos de procedimiento la recomendación sería que estas familias desarrollen desde una orientación parcial hasta una orientación total, en función a los factores de mayor a menor predisposición al riesgo a la cual están expuestas las dinámica y estructura familiar; tales como las relaciones que mantienen entre sus miembros, estilos de afrontamiento de problemas, las fuentes de apoyo que disponen los miembros de la familia tanto individuales como del sistema: la vinculación afectiva y la flexibilidad; generando sistemas de apoyo y comprensión primeramente al interior del sistema, lo que estimulará a que, entre los miembros exista una actitud de apoyarse, de hacer cosas juntos (rutinas familiares), con estilos de comunicación abiertos, donde exista la responsabilidad y el compromiso mutuo involucrando a la mayoría de los miembros en las decisiones.

Martínez Villafuerte Jessie Priscila y Salazar Poveda Ricardo Napoleón en su trabajo de investigación titulado: “Factores determinantes sobre el rendimiento académico en estudiantes de las facultades de medicina, enfermería, microbiología, psicología, arquitectura y derecho de la Universidad Católica del Ecuador del primer semestre de la carrera universitaria, en el período de Agosto – Diciembre 2013” tienen como objetivo: Determinar los principales factores que se encuentran relacionados con el desempeño académico al finalizar el primer nivel de la carrera universitaria. Se aceptó una muestra de 332 estudiantes quienes firmaron un consentimiento informado para la recolección de datos. Los datos se ingresaron para su análisis en el programa SPSS como hoja de cálculo que les permitió hacer la comparación de variables.

Como conclusiones se determina que: Los datos obtenidos muestran que existe una prevalencia de los factores antes descritos sobre el rendimiento académico entre estudiantes de las diferentes facultades encuestadas, por ende es necesaria una intervención integral que contemple tanto aspectos personales del estudiante como de la institución para mejorar el desempeño a largo plazo de los estudiantes, y graduar profesionales de alto nivel. PUCE, 2014

Blanca Esther León Cubero en su trabajo investigativo titulado: “El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de sexto grado de educación



general básica del Centro Escolar Experimental N°. 1 “Eloy Alfaro”, ubicado en la parroquia San Blas, del cantón Quito, Provincia de Pichincha”. Ambato - Ecuador 2013 señala que la información base se obtuvo mediante las encuestas realizadas a cincuenta niños y cincuenta padres de Sexto Grado de Educación General Básica. De los resultados de las encuestas se desprende: que los hijos expresan que los padres no brindan buena relación afectiva; el mayor porcentaje de estudiantes no viven con sus padres; que sus padres no les brindan afecto; la mayoría de los niños manifiestan que sus opiniones no son respetadas; que la mayoría de niños no cumplen sus tareas por inexistencia de relación afectiva, y que la mayoría de niños se resiste a participar en clase por inseguridad en la aceptación de sus criterios.

La autora Hidalgo Aguas, Olga Leonor (2012) en su investigación: “Factores escolares y extra-escolares que inciden en el fracaso escolar de los/as estudiantes de la “Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares” de la ciudad de Quito año lectivo 2010-2011” establece como objetivo del estudio: Determinar los factores escolares y extraescolares que ocasiona el fracaso escolar. La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, se utilizaron las técnicas de la encuesta y la entrevista y como instrumentos los cuestionarios. Se desarrollan teóricamente los contenidos de la matriz de variables, siendo la Categoría A: Factores y la Categoría B: Fracaso Escolar. Por la naturaleza del problema se trata de una investigación cuali-cuantitativa y por el interés de contribuir a la prevención de este problema se eligió como modalidad el proyecto Socio Educativo. La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, se utilizaron las técnicas de la encuesta y la entrevista y como instrumentos los cuestionarios. Este trabajo está dentro de la Línea de Investigación: Fracaso escolar

Sarabia Granda Elena Aracely Maldonado Telmo presentan su trabajo de investigación titulado: “Los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes de cuarto a séptimo de básica de la Escuela Particular Quito Norte de la ciudad de Quito, Distrito Metropolitano. Quito, Diciembre, 2012”. Este trabajo se refiere a cómo interfieren los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los niños con la finalidad de guiarlos de forma correcta en la realización de sus estudios y tareas para el desenvolvimiento académico. Como conclusión se determina que existe una relación bivalente entre hábitos de estudio y el rendimiento académico. Aquellos estudiantes que sacaron buenos puntajes en el rendimiento académico expresan también excelentes hábitos de estudio. Por el contrario, aquellos que

manifiesta irregularidades en los hábitos de estudio se expresa a su vez en calificaciones escolares no excelentes.

Alvear, C. (2014) presenta el trabajo denominado: “Asociación entre Indicadores de Rendimiento Académico y la Aprobación del Primer Año en la Facultad de Medicina”. El rendimiento del estudiante universitario en la Facultad de Medicina ha establecido un nuevo enfoque en la aproximación a la realidad académica e importante en la toma de decisiones del sistema educativo al momento de la admisión. Determina la correlación entre los criterios de admisión y desenvolvimiento futuro. Se ha realizado un estudio retrospectivo con tres cohortes de estudiantes, describiendo la frecuencia socioeconómica de aprobación y reprobación así como el modelo de regresión lineal con análisis de varianza.

Concluye que la correlación entre las calificaciones obtenidas en la educación secundaria y las del examen de ingreso no fueron predictores del rendimiento académico. Además, sugiere que se puede usar la calificación del examen propedéutico como predictor de rendimiento académico futuro.

El tema de los estilos de aprendizaje, en nuestro medio, es nuevo. Este problema, sin embargo, en los medios educativos y empresariales se ha venido investigando en los últimos 40 o 50 años en otras latitudes.

Puede haber discrepancia entre la manera que el cerebro aprende y la manera que se les enseña a los estudiantes. Éstos aprenderán mejor un contenido a través de su estilo de aprendizaje preferido. Se sabe que los profesores tienden a enseñar basados en su propio estilo de aprendizaje preferido.

Lo mucho que un estudiante determinado aprende en clase está gobernado en parte por la habilidad natural y su preparación previa, pero también por la compatibilidad de su enfoque característico para encarar el aprendizaje y el método característico del profesor para enseñar.

En mi experiencia como profesora de educación básica y bachillerato, y como docente universitaria, en base a varias conversaciones informales con docentes de la carrera de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas, y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo del Ecuador y profesores del Unidad Educativa Fisco

Misional “Santo Tomás Apóstol” de la ciudad de Riobamba, Ecuador, institución en la que trabajaba como profesora de Inglés, puedo afirmar que los profesores y profesoras no consideran y, en varios casos, desconocen sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes; en el mejor de los casos aluden a las inteligencias múltiples.

Por otro lado, los estudiantes tampoco conocen sobre los estilos de aprendizaje que ellos utilizan en el proceso educativo. Al explicarles muy superficialmente sobre cuáles son los estilos de aprendizaje, toman conciencia de sus estilos particulares y cuál es dominante en ellos.

Es una realidad que tendrá que experimentar el alumno en su proceso de maduración como estudiante y que habitualmente el profesor ignora o simplemente vive de espaldas hacia ella, lo que conlleva la inexistencia de una intervención planificada y premeditada para influir y mejorar este proceso de asentamiento y consolidación del que casi nunca es consciente el propio alumno, salvo en la percepción de que posee destrezas y habilidades para resolver problemas e ir aprendiendo (casi es mejor decir, ir aprobando) de una forma intuitiva o mecánica.

La percepción docente sobre el rendimiento estudiantil abarca un abanico desde deficiente hasta bueno. En general, los profesores categorizan a los estudiantes como “dejados”, descuidados, remisos al trabajo, y, peyorativamente, de “vagos.” Estos calificativos bajan la autoestima estudiantil, con serias consecuencias personales.

Generalmente se valora el rendimiento estudiantil por las calificaciones que ellos obtienen en los exámenes sin importar si en realidad alcanzan los niveles de aprendizaje esperados, o si dominan las destrezas que se les enseñó en clase; en el caso particular de este estudio, las destrezas lingüísticas de cara a una comunicación fluida en Inglés.

Serías incompatibilidades pueden ocurrir entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en clase y el estilo de enseñanza del instructor con desafortunadas consecuencias potenciales. Los estudiantes tienden a aburrirse y a estar desatentos en clase, rinden bajo en los exámenes, se desmotivan por la asignatura, y pueden concluir que no son buenos en la materia del curso y rendirse en sus estudios.

Los profesores, confrontados a las bajas calificaciones en los exámenes, clases sin respuesta u hostiles, baja asistencia, y deserciones, pueden llegar a cuestionarse sobre su propia competencia docente, lo cual agrava más la situación.

Si resulta evidente que una instrucción de calidad implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo auto motivarse (Norman 1980, Genovard, 1990, Ruiz y Ríos, 1994), es más que evidente que el profesorado tradicionalmente nunca ha estado interesado ni ha tenido la pretensión de intervenir de forma tan explícita en este campo. Sin embargo, en estos momentos existe una preocupación por rentabilizar su esfuerzo dentro del aula y afrontar nuevas realidades y objetivos a partir del conocimiento e implicación en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Es un cambio que el docente está sufriendo y que afecta a un estilo de enseñanza en el que ha primado la transmisión de conocimientos conceptuales, estilo que se ha caracterizado por la exigencia de tener los contenidos claros mentalmente, saber comunicarlos a través de la clase magistral principalmente, tener la capacidad de responder favorablemente a la totalidad de las preguntas que les hiciesen los alumnos y algunas cosas más que afectaban sobre todo a los aspectos formales de su metodología.

Estos son los recursos que con el paso del tiempo se van acumulando en forma de una experiencia que, en el mejor de los casos, produce un dominio de la situación y una cualificación implícita del profesor y, a veces, una cierta satisfacción en los alumnos.

ÁNGELES MORENO, Ana María (2012), en su investigación titulada “La calidez afectiva en los estilos de aprendizaje y propuesta de taller de relaciones humanas para los docentes del área de inglés y estudiantes del noveno año de educación básica del Instituto Tecnológico “Cinco de Junio” de la ciudad de Quito, periodo 2012 – 2013”, cuyo objetivo fue diagnosticar la incidencia de la calidez afectiva en los estilos de aprendizaje a través de la implementación de la afectividad y empatía para mejorar la asimilación del idioma Inglés en los y las estudiantes de Noveno Año de Educación Básica del Instituto Tecnológico “Cinco de Junio” de la ciudad de Quito, periodo 2012-2013.

La muestra estuvo compuesta por estudiantes del Instituto Tecnológico “Cinco de Junio” de la ciudad de Quito; que cursan el Noveno Año de Educación Básica, que cuentan con edades que oscilan entre 13 y 14 años, sin tomar en cuenta su sexo, condición económica y sus calificaciones. La cantidad de elementos que componen la muestra representada, estuvieron integrados por una parte de la población, cuyo grupo de estudio consta de 134 estudiantes. Concluyendo entre otros:

Menos de la mitad de los estudiantes afirman que el docente les brinda Afecto para afianzar los Sentimientos de Seguridad en los y las estudiantes. Un poco más de la mitad de los estudiantes indican que el docente propicia una buena relación interpersonal estudiante-profesor y que es amable y cordial.

En cuanto al docente es un compañero más en el aula y que les ayuda a resolver sus problemas al interior del aula, cerca de la mitad respondieron negativamente. Las dos terceras aseguran que el docente les imprime confianza para expresar sus ideas y emociones.

La cuarta parte indican que el docente da solución a la indisciplina al interior del aula faltándoles al respeto, mientras la mayoría asegura que los llamados de atención por una falta cometida no son los adecuados. La tercera parte asegura que no se preocupa el docente por elevar la autoestima de ellos.

Casi la tercera parte afirma que el docente no valora las destrezas individuales. Un poco más de la tercera parte confirman que el docente no da la debida importancia a los valores de los estudiantes ni fomenta el espíritu de colaboración entre ellos.

Cerca de la tercera parte indican que no atiende al profesor durante el proceso de aprendizaje. Aproximadamente la cuarta aseguran que el docente no practica nuevas estrategias metodológicas ni incentiva la práctica del idioma Inglés. La mayoría afirman que el docente toma pruebas de diagnóstico y revisa los conocimientos principales de la materia.

En forma general, se puede determinar que la relación profesor-estudiante no es la idónea, ya que adolece de confianza, respeto, interrelación efectiva y libertad para expresar ideas y emociones; adicionalmente no se da importancia a los valores, espíritu de colaboración y por último no presta atención a las individualidades de los y las estudiantes.

ÁVILA SALEM, Karen (2010), en su investigación titulada “La instrucción guiada en la motivación, aprendizaje y dominio del idioma inglés como segunda lengua a través de las hojas de trabajo basadas en el método kumon”, la pregunta que guió este trabajo de investigación fue ¿Cuál es la percepción del efecto de destrezas adquiridas en el inglés que tienen los niños de 4to y 5to grado de educación básica en base a la implementación de la hojas de trabajo basados en la metodología de kumon para la enseñanza de este idioma?

La muestra estuvo compuesta por niños entre los 9 y 11 años, divididos entre dos grupos, uno de 4to año y otro de 5to año, el primer grupo de 13 estudiantes y el segundo de 11 estudiantes. El colegio tiene educación bilingüe, y se considera de status social medio. En 4to grado existen 13 estudiantes, de los cuales seis son mujeres y siete son varones. En 5to grado hay 11 estudiantes, de los cuales cuatro son mujeres y siete son varones.

Concluyendo entre otros:

Se ha podido evidenciar tres tipos de beneficios de la aplicación de la metodología de kumon, primeramente se ha desarrollado el hábito de estudio, en la que incluye una rutina de aprendizaje, la concentración óptima en la tarea a realizarse y la persistencia y el esfuerzo para alcanzar los objetivos de aprendizaje con excelencia.

Además existe un incremento notable en el dominio del idioma, el cual se ve reflejado en el dominio de resultado de las hojas de trabajo. A medida que se avanzó con el programa de los estudios, se constató que la cantidad de repeticiones de las hojas de trabajo por semana disminuyeron, debido a una mayor comprensión del idioma y esfuerzo por parte de los estudiantes. Esta afirmación también se reflejó en los resultados obtenidos al comparar los resultados obtenidos al inicio con el final

MORRIS AYCA, María (2009), en su investigación titulada “Incidencia de los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza y factores familiares en el desarrollo del pensamiento

formal de los estudiantes del cuarto año de educación básica de colegios parroquiales y nacionales de Tacna-Perú”, cuyo objetivo fue Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes del cuarto año de educación básica de los colegios de gestión parroquial y nacional, su relación con los estilos de enseñanza, los factores socioeducativos de la familia y su incidencia en el desarrollo del pensamiento formal. Y el otro es determinar el nivel de incidencia del factor familiar en el desarrollo del pensamiento formal.

La muestra es una no probabilística y dirigida por que se ha seleccionado de acuerdo al investigador, está compuesto por 279 estudiantes entre los colegios parroquiales y nacionales del cuarto año.

Las conclusiones son:

En los estudiantes predominan los estilos de aprendizaje reflexivo (35,5%) y teórico (29,4%). Los menos preferidos son los pragmáticos (13,6%) y el estilo activo (21,5%). Se infiere que los estudiantes muestran más preferencia por el reflexivo y el teórico del ciclo de aprendizaje.

Según el modo de procesar la información cuando aprenden, en los estudiantes predomina el estilo convergente (reflexivo), seguido del asimilador (teórico). Pocos prefieren el estilo acomodador (pragmático) y divergente (activo). Se infiere que la mayor parte de los estudiantes, tienden a procesar la información empleando la conceptualización abstracta y la experimentación activa; la observación reflexiva, la cual no refleja por los niveles del desarrollo del pensamiento alcanzado.

Los estilos de enseñanza de matemática, comunicación e inglés que emplean la mayoría de los docentes es el teórico, así lo aprecian los estudiantes en un 44,8% en el área de matemática, en un 34,1 % en el área de comunicación y un 34,4% en el idioma de inglés. El estilo reflexivo lo emplean en un 23,3% los docentes del área de matemática, el 34,5% en la enseñanza del lenguaje.

Se confirma el fundamento teórico, que sostiene que los profesores enseñan mejor aquel alumnado que comparte su propio estilo intelectual, que los estudiantes pondrán rendir mejor o peor en los estudios dependiendo de cómo encaje su perfil de estilo con lo que espera su entorno y de cómo los evalúa ese mismo entorno; puesto que se encuentra coincidencias,

aunque en mínima proporción, entre los estilos para aprender por lo estudiantes y los estilos empleados por lo docentes del área de matemática, comunicación e idioma.

## **2.2. MARCO FILOSÓFICO:**

### **2.2.1. La importancia de los idiomas**

El mundo de hoy es un mundo integrado, totalmente globalizado y donde todos nos conectamos con todos, es lo que se ha dado en llamar “la aldea global”.

En ese sentido no sólo el tener un enfoque intercultural ayuda a un mejor desenvolvimiento sino también el aprender idiomas pues ello nos permite relacionarnos eficientemente con los otros al tiempo que progresar como estudiante y profesional.

En nuestra época resulta imprescindible aprender otra lengua pues en la mayoría de las áreas del conocimiento y desarrollo humano se utilizan variedad de lenguas. Por otro lado, si bien el internet así como el cable y la televisión satelital nos permiten conocer otras realidades, si no conocemos otros idiomas distintos al nuestro, poco o nada podremos aprovechar estos instrumentos. El aprendizaje de distintas lenguas para los estudiantes es una necesidad primordial. Ya no es una pérdida de tiempo como muchas personas suelen pensar, sino que es una inversión ya que este aprendizaje no solo acrecienta la posibilidad de conseguir un mejor trabajo sino que enriquece la vida social y cultural, ya que el idioma es la clave de la cultura.

El desarrollo alcanzado por las nuevas sociedades producto de la integración económica y cultural exige el dominio de diferentes lenguas. Esto provoca grandes desafíos a los que un estudiante tiene que atreverse para poder entrar en un mundo donde estamos en permanente comunicación con otros países con lenguas diferentes.

El aprendizaje de otros idiomas permite enriquecer la vida, experimentar nuevas ideas, ejercitar la mente, beneficiarse de la diversidad cultural mundial, obtener becas para estudios de posgrado, trabajar en una empresa transnacional, además de una capacidad para expresarse ante los demás de un modo comprensible, aumentando así las relaciones sociales.



### 2.2.2. El empirismo sin dogmas

La presencia de William Van Ormand Quine en la Viena del treinta, luego de culminar su doctorado en lógica matemática bajo la tutela de Whitehead en Harvard, es uno de esos hechos fortuitos que cambian el curso de la historia de las ideas.

Muy buen conocedor del alemán, pronto entabla estrechas relaciones con los máximos exponentes del llamado Círculo de Viena de quienes aprende todo su sofisticado aparato formal así como las más sutiles distinciones lógicas. A su regreso a los Estados Unidos, y siempre desde Harvard, se entrega por entero al laberinto lógico matemático: *Nuevos fundamentos de la matemática* (1937) y *Lógica matemática* (1940), son frutos de este período.

Luego de terminada la Gran Guerra empieza a desarrollar ideas propias y novedosas en el campo propiamente filosófico; fruto de sus años de paciente aprendizaje y las discusiones con sus colegas. Pocos años después de su regreso de la guerra lanza el mayor ataque conocido contra el Neopositivismo hasta ese entonces, partiendo de los propios principios neopositivistas muestra la inconsecuencia de sus postulados: hay en el positivismo dos dogmas.

Es así que en el ya mítico 1950 publica el célebre y ahora legendario artículo *Dos dogmas del empirismo* en el removía dos de los pilares básicos sobre los cuales estaba edificado el santuario del discurso neopositivista: la distinción entre enunciados analíticos y sintéticos y el principio positivista de verificación o reductivismo epistemológico (partiendo de que todo enunciado que refiera a algo necesita, para ser significativo, que ese algo exista; se postula que todo enunciado sobre el mundo tiene que poder ser reducido, directa o indirectamente a la experiencia inmediata, única manera que verificaría la existencia).

Sólo con la eliminación de estos dos elementos es posible, según Quine, realizar el sueño de un saber que se sustente, verdaderamente, en el mundo: un empirismo sin dogmas. Vemos de qué manera Quine logra desmontar el edificio teórico sobre el que los neopositivistas edificaron su teoría del conocimiento.

### **2.2.3. La distinción entre enunciados analíticos y enunciados sintéticos**

La distinción analítico sintético es entendida como una diferencia en el tipo de significaciones: los enunciados analíticos son aquellos que son significativos únicamente en virtud de significaciones, sin que esto represente contradicción alguna con el reduccionismo epistemológico ya que se tratarían de enunciados tautológicos y por lo tanto no es necesario verificarlos. Enunciados como “Todos los X son X” son ejemplos de este tipo.

### **2.2.4. De la analiticidad de los enunciados a las sinonimias de los términos**

Pronto se revela sin embargo el problema de fondo: Una cosa es decir “Todos los X son X” y otra muy distinta “Todos los solteros son hombres no casados” ya que en este caso la primera X es entendida como “solteros” y la segunda como “casados”. La única manera de mantener la tesis de que este enunciado es analítico es sosteniendo que “soltero” equivale a “hombre sin casar”, pero con esto hemos pasado al terreno de las significaciones, o de manera más específica, a la sinonimia. Así nos vemos obligados a postular que para que este enunciado sea analítico es necesario que sus dos componentes sean sinónimos. De este modo analítico se explicaría por la sinonimia, no de referentes, sino únicamente de significación.

“El objeto primario de la teoría de la significación es, simplemente, la sinonimia de las formas lingüísticas y la analiticidad de los enunciados” (Quine, 1963:52)

El problema es ahora cómo entender esta relación sinónima que se daría entre “soltero” y Hombre sin casar”. Una primera posibilidad es entenderla como sinonimia cognitiva. La sinonimia cognitiva puede establecerse o bien por definición o bien por intercambiabilidad.

### **2.2.5. Sinonimia por definición**

Puede ser entendida de cuatro maneras:

1. Como definición lexicográfica (definición de diccionario). Por ejemplo si vamos al diccionario y buscamos el sinónimo de ‘soltero’ encontramos el término ‘hombre no casado’. Sin embargo

“El lexicógrafo es un científico empírico, cuya tarea consiste en recopilar hechos antecedentes; y si glosa la palabra ‘soltero’ .mediante ‘hombre no casado’ es porque cree que se da una relación de sinonimia entre esas formas, relación implícita en el uso general o preponderante anterior a su propia obra” (Quine, 1962:54-55)

2. Definición al estilo de los científicos y filósofos que es el parafraseo de un término por medio de otros. Por ejemplo ‘masa` es el grado de resistencia de un cuerpo a cambiar su estado de movimiento o reposo.

“No obstante, ordinariamente una tal definición, igual que la del filólogo, es una mera cuestión de lexicografía, y afirma simplemente una relación de sinonimia anterior a la exposición en curso” (Quine, 1962:55)

En el ejemplo planteado la sinonimia implícita se da entre los significados de los términos ‘masa` y ‘cuerpo`.

3. Definición entendida como “explicación” que es el aclarar los puntos que están oscuros en el uso de un término mediante otro término que, manteniendo los puntos en los que el anterior estaba claro aclare también aquellos en los que no.

Al presuponer que los términos en el cual lo definido es definido tienen que abarcar también los casos en los cuales los significados son claros estamos aceptando implícitamente una relación de sinonimia previa a la sinonimia que aparecería con la explicación. Es por ello que tampoco esta tercera manera funciona ya que “una tal definición debe su propia función explicativa a sinonimias anteriores”

4. La creación explícitamente convencional de sinónimos. Pero esto es arbitrario. “Así pues, ..., comprobamos que la definición – excepto en el caso extremo de la introducción explícitamente convencional de nuevas notaciones – se basa en relaciones de sinonimia anteriores. Tras reconocer, por tanto, que la noción de definición no contiene la clave de la sinonimia y la analiticidad, volvamos a prestar atención a la sinonimia y dejemos ya la definición.” (Quine, 1962:58)

### 2.2.5.1. Sinonimia por intercambiabilidad

Según ellas dos términos son sinónimos cuando podemos reemplazar un término por otro sin que su valor de verdad cambie. Por ejemplo, si 'soltero' y 'hombre no casado' son sinónimos el valor de verdad de cualquier proposición donde aparezca 'soltero' no debe sufrir cambio si lo reemplazamos por 'no casado'

Pero esto no es cierto ya que si en la oración "'soltero' tiene menos de diez letras" intentamos reemplazar soltero por su sinónimo hombre no casado obtendremos "'hombre no casado' tiene menos de diez letras" lo cual, a diferencia de la anterior, es falso.

Podemos entonces sostener que esta intercambiabilidad es posible en todos los casos menos en instancias al interior de las palabras, si nos desentendemos del hecho que aún no hemos definido el término 'palabra', esta reformulación parece plausible. Pero veamos si permite explicar la sinonimia y a partir de ella la analiticidad o más bien presupone – como las otras sinonimias - la analiticidad.

Si ya hubieramos explicado la analiticidad podríamos explicar la sinonimia cognitiva diciendo que dos términos son sinónimos cuando un enunciado en el cual aparecen positivamente interrelacionados es analítico. Así, 'soltero' y 'hombre no casado' serían sinónimos si el enunciado

(1) Todos y sólo los solteros son hombres no casados es analítico. El enunciado  
(2) Necesariamente todos y sólo los solteros son solteros es lógicamente verdadero .  
Ahora bien, si 'soltero' y 'hombre no casado' son sinónimos entonces podemos reemplazar indistintamente un término por otro, con esto obtenemos (3) Necesariamente todos y sólo los solteros son hombres no casados este enunciado tendría que ser tan verdadero como (2) si la intercambiabilidad salvando la verdad – excepto en instancias al interior de las palabras - fuera condición de posibilidad de sinonimias cognitivas. Entonces podríamos decir que la verdad lógica sería el sustento de la analiticidad. Sin embargo si decimos que (3) es verdadera en todos los casos en que lo es (2) – excepto en instancias al interior de las palabras – estamos presuponiendo la verdad del

enunciado (1), pero la verdad de (1) radica en su supuesta analiticidad: nuestra intercambiabilidad *salva veritate* en lugar de permitirnos fundamentar la analiticidad más bien la presupone.

#### **2.2.5.2. Reglas semánticas**

Descartado el hecho que sea la sinonimia la causa de la analiticidad de los enunciados, una alternativa que viene rápidamente a la mente, más aun cuando fue escrito dicho artículo cuando los lenguajes artificiales estaban en su apogeo son las reglas semánticas.

A grandes rasgos las reglas semánticas pueden ser de dos tipos. Las primeras pueden decir que tales y cuales enunciados son analíticos. Pero está presuponiendo aclarado lo que queremos aclarar; lo analítico. Las segundas pueden decir que tales y cuales enunciados son verdaderos: las proposiciones analíticas serían entonces las que son verdaderas por virtud de estas reglas y no simplemente verdaderas. El problema es que entonces la analiticidad es convencional ya que nada impide formular distintos tipos de reglas, mientras que lo que buscábamos era algo en las frases mismas que fuera fundamento de la analiticidad.

Si bien el intento de fundamentar la analiticidad ha fracasado, algo hemos podido sacar algo en limpio: en todos estos casos las soluciones a las que llegábamos nos remitían finalmente a un contexto extralingüístico; al uso que se hacía de los términos en una comunidad de hablantes.

“La apelación a lenguajes hipotéticos de un tipo artificialmente sencillo podría probablemente ser útil para la aclaración de la analiticidad, siempre que el modelo simplificado incluyera algún esquema de los factores mentales, comportamentísticos o culturales relevantes para la analiticidad, cualesquiera que ellos sean. Pero es poco verosímil que un modelo que toma la analiticidad como un carácter irreducible pueda arrojar luz a la hora de intentar explicar la analiticidad” (Quine, 1962:69)

Todo lo anterior lleva a Quine a concluir que esta distinción entre enunciados analíticos y sintéticos es arbitraria; no hay nada en los enunciados mismos que nos permitan hacer esta distinción, incluso el hablar de enunciados en sí mismos es arbitrario:

“Es obvio que la verdad en sentido general depende a la vez del lenguaje y del hecho extralingüístico. El enunciado ‘Bruto mató a César’ sería falso si el mundo hubiera sido diverso en algunos aspectos de lo que ha sido, y también lo sería si resultara que la palabra ‘mató’ tuviera el sentido de ‘procreó’ [...] sigue si trazarse una línea separatoria entre los enunciados analíticos y enunciados sintéticos. La convicción de que esta línea debe ser trazada es un dogma nada empírico de los empiristas, un metafísico artículo de fe” (Quine, 1963:70)

Podemos concluir entonces nuestro estudio del primer dogma sosteniendo que todo enunciado analítico es analítico porque la asociación entre los significados de los términos presentes en la oración están tan firmemente asentados en una comunidad lingüística que esta asociación se les aparece como evidente por sí misma y no se percatan que esta evidencia remite siempre a un contexto extralingüístico. Quine se refiere a ellos llamándolos “factores extralingüísticos” así como también “factores mentales, comportamentísticos o culturales”

#### **2.2.6. El reduccionismo epistemológico**

Disuelta la tesis que el significado de los enunciados analíticos está en la naturaleza misma de las palabras sino que más bien remite al uso que hacemos de ellas, queda por examinar si la tesis que sostiene que el significado de los enunciados sintéticos radica en su referencia al mundo es o no correcta. Para ello Quine estudiará cómo podría darse y cuáles serían sus alcances. La tesis que sostiene que todo enunciado empírico significativo tiene que estar conectado en última instancia al mundo se denomina reduccionismo. Dentro del reduccionismo tenemos el radical y el moderado.

##### **2.2.6.1. El reduccionismo radical**

El reduccionismo radical postula que todo enunciado sintético necesita que se confirmen uno a uno cada uno de sus términos.

###### **2.2.6.1.1. Confirmación término por término**

Presupone una confusión entre datos sensoriales (presentes en el sujeto) y cualidades

sensibles (presentes en el objeto) Por ejemplo la confusión entre la nuestra percepción del color amarillo – presente en nuestros sentido – con el color amarillo que debe estar presente no en nuestros sentidos sino en el color amarillo.

Si esto es así, efectivamente no sabríamos si cuando significamos algo o nos referimos a algo, si esto que decimos se refiere a los hechos ( objetivo) o a nuestras impresiones sensible ( subjetivo): el solipcismo nos estaría rondando siempre.

#### **2.2.6.1.2. Confirmación de enunciados completos**

Esta segunda manera de reductivismo radical no confunde las impresiones con lo que provocaría dichas impresiones con lo cual puede aceptar sin ningún problema que todo enunciado significativo debe referir a los hechos. La dificultad con esto es que aquello que nos permite relacionar un enunciado con la experiencia – el principio positivista de verificación - si bien está referido a la experiencia no está relacionado con ella, pero tampoco es un enunciado analítico. ¿Cómo así puede tener significación y sentido cognitivo según sus mismas reglas?.

#### **2.2.6.1.3. Reductivismo moderado**

Sostiene que hay un conjunto definido de hechos cuya correspondencia con el enunciado le daría mayores probabilidades de verdad y otro conjunto distinto de acontecimiento cuyo suceso restaría probabilidad a ellos. En pocas palabras, un enunciado sintético es significativo si hay la posibilidad de establecer probabilísticamente su verdad o falsedad confrontándolo con la realidad.

No obstante, esta formulación está presuponiendo equivocadamente que cada enunciado tiene sentido por sí mismo e independientemente del resto de enunciados con los cuales está relacionado, cuando en realidad todo enunciado requiere de otros enunciados para poder significar<sup>1</sup>. Además también está presuponiendo solapadamente la distinción entre lo analítico y lo sintético: aquellos enunciados que son confirmados en cualquier circunstancia serían los analíticos y los que no, los sintéticos (recordemos la intercambiabilidad *salva veritate*).

### 2.2.7. Empirismo y ontología: lo que hay

Demolidos entonces los dos dogmas centrales del empirismo Quine nos propone volver a echar una mirada al mundo a lo que está ahí afuera sin esos dogmas, una vuelta entonces al empirismo sin dogmatismo.

Tenemos, por decirlo así, dos elementos que intervienen en nuestro conocer, por un lado el mundo, al que accedemos a través de las sensaciones y por otro lado el lenguaje que determina lo que se ha dado en denominar compromiso ontológico. En otras palabras, lo que hay es todo aquello a lo que podamos acceder directamente por nuestros sentidos y también ciertas entidades abstractas supuestas por el lenguaje sobre el mundo cuyo ideal es el lenguaje de la ciencia:

“¿Nos ha llevado todo eso a rebajar nuestros puntos de vista hasta el punto de sentar una doctrina relativista de la verdad, que considere los enunciados de cada teoría como verdaderos para esa teoría, sin admitir crítica superior? No. Hay una consideración salvadora: que sigamos tomándonos en serio nuestra concreta ciencia acumulada, nuestra particular teoría del mundo, nuestro laxo edificio total de cuasi teorías, cualquiera que sea.” (Quine, 1968: 38)

Sin embargo ello no implica que, por decirlo así, cada lenguaje, a pesar de referirse a los mismos estímulos no lo pueda hacer de una manera distinta ya que todo depende de cómo éste se relacione con el mundo es a partir de ahí que el resto de las sentencias, por el mismo holismo que hemos visto hay en Quine, las otras y entre ellas mismas van a guardar una relación distinta entre un lenguaje y otro: ser refieren a lo mismo pero de manera distinta por lo cual es y no es lo mismo:

“No podemos eliminar los aderezos conceptuales sentencia tras sentencia, y dejar una descripción del mundo objetivo; pero podemos investigar el mundo, y el hombre como parte de él, y averiguar así qué indicios puede conseguir de lo que ocurre en torno suyo. Restando entonces estos indicios de su conjunta visión del mundo, podemos conseguir la contribución neta del hombre. Esta diferencia indica la soberanía conceptual del hombre, el dominio dentro del cual puede revisar la teoría salvando los datos.” (Quine, 1968:19)



## **2.3. BASES TEORICAS**

### **2.3.1. Estilos de Aprendizaje**

La sociedad del conocimiento ha generado una constante expansión del cuerpo de conocimiento, en base a la inconmensurable cantidad de información que se dispone en la actualidad ya sea en medio impresos y no impresos, considerando a este último a la información que se tiene en medios electrónicos y que se encuentra a nuestra disposición en el internet o en libros electrónicos. Cabe la pregunta ¿cómo se genera el conocimiento? porque la disposición de la información que se tiene “a la mano” no quiere decir que disponemos de conocimiento. Conocimiento, a mi juicio, es el procesamiento racional y lógico de la información que se dispone. Es más, la sociedad del conocimiento requiere de medios tecnológicos para acceder a la información. Desde ese punto de vista y más aún desde la práctica docente se considera a los Estilos de Aprendizaje como una estrategia de aprendizaje.

Alvin Toffler (1989), en su libro *La Tercera Ola* vaticinó que la información es poder. En la actualidad ya ni siquiera se habla de globalización. Ahora se habla de la “consumerización” de la información. La información ya es un consumible, casi que la podemos optar de la percha del supermercado. Por este motivo, los retos para quienes trabajan en las IT (tecnologías de la información) son muy grandes de cara a la disponibilidad, y son también grandes para los consumidores de información (tablets, smartphones, ipads, ipods, etc). Al pensar en la cantidad de información, suele sentirse vértigo, porque uno se pregunta.....”y ahora, ¿dónde guardo tanta información?, ... ¿quién la va a procesar?, .... ¿Quién la va a utilizar?..... ¿Cómo me protejo de que no me roben?; si me roban, ¿cómo la restituyo?”

Al asistir a una conferencia (Junio 2013) que ofrecieron los ejecutivos de Intel (el fabricante de microprocesadores de las computadoras y servidores) en ella hicieron esta exposición: “ ....un hombre pasaría 50 años seguidos (24 horas al día) para que termine de leer la información de la Biblioteca del Congreso Americano; si esa información estuviera en video, pasaría 13 años completos para que termine de verlo, pero todo ese volumen de información al 2012 se lo podía generar en 11 segundos!!!!!!), (por eso ahora ya ni siquiera se habla de TeraBytes..... ahora se habla de PetaBytes. (1 PB = 1015 byte, es decir 1'000 000 000 000 000 bytes)

- El video Gangnam Style obtuvo más de 3 petabytes de tráfico de la gente que descargó o visualizó el video en YouTube.
- Google procesa sobre 20 petabytes de datos cada día
- Filmar la vida de una persona (100 años) en alta definición (10 megapíxels, 50 fotogramas por segundo) ocuparía 0,5 petabytes
- Facebook tiene 60 mil millones de imágenes, lo que supone 1,5 petabytes de almacenamiento y crece a un ritmo de 220 millones de imágenes por semana.....”

De aquí se desprende el reto de los fabricantes de tecnología en hacer procesadores cada vez más y más y más rápidos y con mayor densidad (transistores por milímetro cuadrado)..... Y lo mejor de todo es que aún ahora se cumple la ley de Moore, la que decía que cada dos años se duplica el número de transistores en un circuito integrado, pero el reto es que cada 6 meses disminuyen las “tallas” de los procesadores..... Para prueba basta atestiguar la velocidad con la que procesa información un ipad en 50 mm de alto. Se vive el vértigo del desarrollo tecnológico: en septiembre de 2013 estaba “de moda” la última versión del ipad de Apple; para noviembre del mismo año salió al mercado el ipad air, más esbelto, de menores dimensiones y con pantalla retina que hace más versátil la gestión de la información.

Estar inmerso en la sociedad de conocimiento implica estar involucrado en las tecnologías para acceder a la información. Esto requiere que la gente en general y los aprendices en particular desarrollen maneras más sofisticadas para descubrir y mayor confianza en filtrar la información; de ahí que los estudiantes, o mejor dicho quienes están en el proceso de aprendizaje necesiten sobre todo aprender a aprender y que el principal objetivo de los profesores debería ser enseñarles cómo hacerlo.

¿Cómo podemos enseñar a los estudiantes si no sabemos cómo ellos aprenden? ¿Cómo podemos seguir fingiendo que somos serios acerca de la creación de una sociedad de aprendizaje si tenemos una respuesta satisfactoria a las preguntas: con qué modelo de aprendizaje trabajamos y cómo lo utilizamos para mejorar nuestra práctica y la de nuestros estudiantes?

La lógica para el aprendizaje para toda la vida sugiere que los estudiantes lleguen a estar más motivados en aprender al conocer más acerca de sus propias fortalezas y debilidades como aprendices. En cambio, si los profesores podemos responder a las fortalezas y debilidades de los individuos, es probable que se eleven las tasas de permanencia en los centros escolares y que las destrezas para “aprender a aprender” provean los cimientos para el aprendizaje para toda la vida. Si los estudiantes llegan a ser más independientes en su aprendizaje como resultado de conocer sus fortalezas y debilidades, los efectos negativos que se producen en el contacto formal de profesores y estudiantes serán contrabalanceados si los estudiantes conocen su estilo de aprendizaje y desarrollan estrategias de aprendizaje más efectivas las cuales pueden ser utilizadas fuera del tiempo de contacto formal.

#### **2.3.1.1. Concepto de estilo de aprendizaje**

De acuerdo a la definición de Keefe (1988) “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.” El aspecto cognitivo explica las diferencias en los sujetos respecto a las formas de conocer y de cómo procesan la información. Los aspectos afectivos (la motivación, las expectativas, la “decisión” y/o “necesidad” de aprender) son elementos que favorecen el aprendizaje. Los rasgos fisiológicos se refieren a los biotipos.

El proceso de aprendizaje, por lo general, está sustentado en procesos de comunicación, lo cual es un aspecto crucial en estos procesos. Las personas nos diferimos notablemente en estos procesos, no sólo percibimos de forma diferente, también interaccionamos y respondemos de diferente manera a los ambientes de aprendizaje. Por ello los estilos de aprendizaje son considerados como estrategias de aprendizaje.

La idea de estilo de aprendizaje viene de la psicología, y se refiere a la manera característica como las personas se orientan hacia la solución de problemas, pero también al comportamiento afectivo, cognitivo y fisiológico característico de una persona, que sirve como un indicador estable de cómo los aprendices perciben, interaccionan con y responden al entorno de aprendizaje.

La mayoría de autores que se han acercado a estos temas consideran que el estilo es relativamente fijo y no fácilmente cambiabile, aunque hay quien piensa que sí se puede entrenar el estilo.

Para autores como Dunn y Price (1985) los estilos de aprendizaje reflejan “la manera en que los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información”.

Para Schmeck (1988), sin embargo, un estilo de aprendizaje, “es simplemente “el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera”.

Para Riechmann, (1979) “es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje”.

Guild y Garger (1985) definen los estilos de aprendizaje como “las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje”.

Kolb (1984) incluye el concepto dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual”.

Keefe, (et. al, 1988) propone asumir los estilos de aprendizaje en términos de “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Sternberg (1997) afirma que los estilos tratan del modo en que las personas prefieren enfocar las tareas. Podemos observar que hay diferentes maneras de entender el concepto de estilo de aprendizaje. Por ello, una opción es la de acercarse al problema a partir de las

diferentes tipologías que se han propuesto, la suma de las cuales supone un conglomerado de prismas desde los que abordar el tema.

Estilo de aprendizaje es el conjunto de características pedagógicas y cognitivas que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje; es decir, las distintas maneras en que un individuo puede aprender. Se cree que una mayoría de personas emplea un método particular de interacción, aceptación y procesamiento de estímulos e información. Las características sobre estilo de aprendizaje suelen formar parte de cualquier informe psicopedagógico que se elabore de un alumno y pretende dar pistas sobre las estrategias didácticas y refuerzos que son más adecuados para el niño. No hay estilos puros, del mismo modo que no hay estilos de personalidad puros: todas las personas utilizan diversos estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos suele ser el predominante. Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo el alumno percibe interacciones y responde a su ambiente de aprendizaje. Es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan los medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Cada persona aprende de manera distinta a las demás y si bien los estilos de aprendizaje, son relativamente estables, pueden cambiar; es decir pueden ser diferentes en situaciones diferentes y además son susceptibles de mejorarse, sobre todo al avanzar en su proceso de aprendizaje. El alumnado aprende con más efectividad cuando se le enseña utilizando su estilo de aprendizaje dominante. Así los docentes deberán conocer sus propios estilos y desarrollar los de sus alumnos para que estos “aprendan a aprender” (LOE, 2006)

#### **2.3.1.2. Referentes históricos**

Lo que se conoce en la actualidad como estilos de aprendizaje tiene su inicio en los estudios psicológicos de los años 50 del siglo pasado cuando los psicólogos estudiaban los “estilos cognitivos” como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Los estudios de los psicólogos encontraron eco en los pedagogos norteamericanos quienes generaron un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas, la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

### 2.3.1.3. La importancia de incorporar los estilos de aprendizaje en la práctica docente

En la interacción con profesores y estudiantes y mi conocimiento de la literatura al respecto, puedo afirmar que la noción de estilos de aprendizaje no es muy conocido entre ellos porque es un problema nuevo en nuestro medio educativo. Aunque se enfrenta los estilos de aprendizaje desde diferentes disciplinas y experiencias de enseñanza debe hacerse conciencia que la comprensión de los estilos de aprendizaje es fundamental para mejorar nuestros métodos individuales para enseñar.

Es importante considerar en nuestra práctica docente los estilos y las estrategias de aprendizaje de nuestros estudiantes si queremos que ellos adquieran herramientas intelectivas no solo para que adquieran los conocimientos de nuestras asignaturas y las aprueben, sino que debemos proporcionar los medios intelectuales para que sigan sus estudios y adquieran conocimiento durante toda su vida porque, si bien es cierto al culminar una carrera se termina el estudio formal, pero el aprendizaje continúa, en unas carreras más que en otras.

Los siguientes aspectos considero que son importantes para justificar la importancia de incorporar los estilos de aprendizaje en nuestras clases y aulas:

1. ***Construcción de un Diálogo de Enseñanza y de Aprendizaje.*** Sea que estemos conscientes o no, una hipótesis subyacente en nuestra práctica docente es que los estudiantes son “recipientes vacíos”, y que el rol del docente es llenarlos de conocimiento. Sabemos que hoy en día ya no se puede dictar clases únicamente discursivas o magistrales que era la práctica corriente de la segunda mitad del siglo pasado, dígame de paso, aún es práctica docente en mi medio docente. En la actualidad, ya no cabe impartir lecciones basadas sólo en sesiones expositivas en las que sólo el profesor expone y los estudiantes reciben la información oral, intercalando en ocasiones preguntas que los aprendices tienen que absolverlas en el transcurso de la lección.

Los centros de Educación Superior del Ecuador tienen como objetivo y compromiso social alcanzar un alto nivel en la calidad de educación mediante la acreditación por parte de los entes que dirigen la Educación Superior del país. Es por eso que hay una tendencia de cambiar los viejos hábitos de enseñanza considerando que el “diálogo” es lo más apropiado en que enfatiza los aspectos interactivos, cooperativos y relacionales

de la enseñanza y del aprendizaje. Una clase magistral ya no implica simplemente la entrega planificada de la información (no importa cuán bien esté hecha), sino que también incluye una variedad de técnicas de “aprendizaje activo” que verdaderamente involucra a los estudiantes en un diálogo colectivo.

2. ***Respuesta a un Cuerpo Estudiantil Más Diverso.*** Por ahora es axiomático señalar que el cuerpo estudiantil es diverso, no sólo en términos de etnicidad y género, sino también en términos de edad, nacionalidad, antecedente cultural, etc. Esta diversidad puede afectar el ambiente del aula, incluyendo una diversidad de estilos de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes mayores quienes ya tienen su experiencia de vida es más probable que sean aprendices independientes y “auto dirigidos”. Es importante no encasillar a los estudiantes en base a los estilos de aprendizaje esperados ya que es evidente un vasto rango de diferencias individuales dentro de cualquier grupo etnográfico.
3. ***Comunicación del Mensaje Docente.*** Como docentes, tendemos a estar comprometidos con nuestra disciplina/profesión y estamos ansiosos de transmitir el significado y conocimientos de ella a nuestros estudiantes. A pesar de nuestras buenas intenciones, podemos estar muy preocupados en cubrir los aspectos y temas de la asignatura que perdemos la pista de cuánto de ese material es realmente transmitido a través de nuestros “modos de enseñanza” garantizados. Por ejemplo, en una típica clase magistral de 50 minutos, los estudiantes retienen el 70% de lo que es transmitido en los primeros 10 minutos pero sólo el 20% de los últimos 10 minutos (McKeachie, 1994). Si realmente queremos conseguir que nuestro mensaje llegue a los estudiantes, necesitamos preparar y entregar el material de clase de manera multifacética través del rango de los estilos de aprendizaje de los aprendices.
4. ***Enseñanza Más Gratificante.*** Tomando en cuenta los métodos reflexivos de enseñanza, y si consideramos que no somos muy afectos a la auto-reflexión (elaboración de diarios de enseñanza y su socialización entre los docentes) acerca de nuestras prácticas de enseñanza, es probable que continuemos enseñando a otros de la manera que nosotros mismos consideramos la mejor para aprender, asumiendo que funcionará por igual para todos los estudiantes. Pero dado que en nuestra universidad hay un aumento en la diversidad del cuerpo estudiantil, así como expectativas más

altas del desempeño profesional, lo que se mide a través de la evaluación al docente, es probable que muchos de nosotros nos sintamos un poco incómodos acerca de la forma de enseñanza como la hemos venido haciendo, y, en consecuencia, que se sienta que la docencia de ese modo sea menos gratificante. Al tomar en cuenta seriamente los estilos de aprendizaje de los estudiantes tal vez seamos capaces de cosechar mayor satisfacción al revigorizar nuestra práctica docente.

#### **2.3.1.4. Caracterización de los Estilos de Aprendizaje**

Los estilos de aprendizaje están estrechamente relacionados con la forma en que los estudiantes aprenden, los profesores enseñan y cómo ambos interactúan en la relación de enseñanza-aprendizaje.

Está comúnmente aceptado que cada persona ha nacido con ciertas tendencias hacia determinados estilos, pero estas características biológicas heredadas son influenciadas por la cultura, las experiencias previas, la maduración y el desarrollo (Cornett, 1983). El Estilo puede ser considerado una variable contextual o construida, en tanto que lo que el aprendiz aporta a la experiencia de aprendizaje depende tanto de dicha experiencia como de los rasgos más sobresalientes de sus experiencias previas (Papert, 1987).

Existe una multiplicidad de definiciones de estilos de aprendizaje y de instrumentos diseñados para catalogar que hace que exista cierta confusión terminológica así como una relación muy particular entre Estilos de aprendizaje, Estrategias y Estilos cognitivos que parecen estar en contra de los Estilos de aprendizaje que, a veces, se han visto absorbidos por los anteriores al poseer una menor amplitud teórica.

Al revisar varias definiciones de estilos de aprendizaje se puede concluir que éstos reflejan operaciones cognitivas básicas y elementos de fondo de la personalidad que cada persona emplea de forma diferente en su relación con el entorno; es decir, cómo cada sujeto posee y desarrolla, fruto de la interacción socio cognitiva, una forma peculiar de pensar, sentir, y actuar. Por ello, considero que los estilos de aprendizaje se podrían definir como procedimientos generales de aprendizaje integrados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales que empleamos de forma diferenciada para resolver situaciones problemáticas en distintos contextos.



La mayoría de autores que se han acercado a estos temas consideran que el estilo es relativamente fijo y no fácilmente cambiable, aunque hay quien piensa que sí se puede entrenar el estilo.

El aula es un escenario en el que se da una interrelación entre el docente y el estudiante y cada uno de ellos tiene sus necesidades, sus problemas y potencialidades que se manifiestan plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estilo que emplea el docente para aproximar la información al alumno es un modelo de aprendizaje que condiciona el estilo de aprendizaje del propio alumno y dicha interacción entre estilos de enseñanza y aprendizaje representa una parte de la compleja interacción didáctica que acontece en las aulas.

#### **2.3.1.5. Modelos de Estilos de Aprendizaje**

La literatura sobre este tema ha identificado 71 modelos de estilos de aprendizaje (Coffield, 2004) que, a su vez, se han categorizado en 13 de estos modelos, algunos de los cuales son adaptaciones de los modelos principales o que han sido desarrollados como tesis y han sido aplicados en pequeñas poblaciones.

Un vasto cuerpo de investigación se ha realizado sobre la enseñanza y el aprendizaje en diferentes especialidades, principalmente desde las diferentes ramas de la Psicología, pero también de la Sociología y Educación que también está influenciada por ideologías políticas y valores sociales que crean preferencias como para pensar a qué tipo de teoría se da más peso.

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70's y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con estos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros. Pero lamentablemente, es notoria la indisponibilidad de los docentes para trabajar tomando en cuenta los estilos de aprendizaje, partiendo desde el hecho que tendrían que evaluar a sus estudiantes a fin de diferenciar los distintos estilos de aprendizaje que éstos

poseen, luego diseñar una metodología acorde a sus estilos y finalmente evaluarlos con la misma óptica.

Al revisar información sobre el aprendizaje en sí se ha podido concluir que se lo considera desde diferentes horizontes. Uno de ellos es el funcionamiento cerebral que considera a la actividad neural relacionada al aprendizaje identificándola con diferentes áreas del cerebro. Otra es desde la visión de las teorías psicológicas tales como las características de la personalidad, las habilidades intelectuales y los rasgos fijos que se dice que conforman los estilos de aprendizaje. Desde esta última perspectiva se asegura que los estilos de aprendizaje pueden definirse exactamente y luego medirse de manera válida y confiable a través de pruebas psicológicas para poder predecir comportamientos y logros.

Al tratar sobre el aprendizaje surgen ideas que compiten entre ellas que han llevado a la proliferación de términos y conceptos, muchos de los cuales se los utiliza de manera intercambiable en la investigación de los estilos de aprendizaje. Así por ejemplo en la vasta literatura revisada se utiliza ‘estilos de aprendizaje’, ‘estrategias de aprendizaje’, ‘métodos de aprendizaje’, ‘estilos cognitivos’, ‘estructuras cognitivas’, ‘estilos de pensamiento’, ‘estilos de enseñanza’, ‘estilos motivacionales’, ‘orientaciones de aprendizaje’ y ‘condiciones de aprendizaje’. Algunas veces estos términos son utilizados de manera precisa para poder mantener distinciones entre las diferentes teorías.

### ***Modelo de Myers-Briggs***

Éste es el instrumento más conocido para identificar los tipos de personalidad. Se basa en el concepto de arquetipos de Carl Jung (McCaulley et. al. 1983). Un perfil individual de personalidad se identifica a lo largo de cuatro dimensiones: orientación a la vida (Extrovertido/introvertido); percepción (Sensitivo/Intuitivo); toma de decisiones (Pensamientos/Sentimientos); y actitud al mundo exterior (Juicio/Percepción).

Ninguna persona puede decirse que pertenezca exclusivamente a una de estas dimensiones y que se deba trabajar en función a esa especificación.

En la realidad, ningún profesor puede esperar que desarrolle diferentes maneras de enseñanza para cada estudiante en particular. Por el contrario, como docente se debe esforzar

para proporcionar una variedad de experiencias de aprendizaje, de tal modo que en la enseñanza se considere un aspecto u otro de cada estilo de aprendizaje.

### ***Modelo de Kobl y McCarthy***

Este modelo considera que todo el aprendizaje conlleva un ciclo de cuatro modos de aprender, pero cada individuo es probable que se sienta más cómodo en uno de los cuatro modelos del ciclo basado en su preferencia a lo largo de dos dimensiones: la Percepción (Abstracto/Concreto) y el Procesamiento (Activo/Reflexivo) (Kobl, 1984)

### ***Modelo de Felder-Silverman***

Este modelo propone tres dimensiones adicionales a las que se presentan en las dos anteriores: Entrada (visual/verbal), Organización (inductivo/deductivo) Y Comprensión (secuencial/global).

### ***Modelo de Grasha-Riechmann***

Este modelo se distingue de los anteriormente descritos ya que se basa en las respuestas de los estudiantes a las actividades de clase reales en vez de la valoración más general de la personalidad o de los rasgos cognitivos. Este modelo se ajusta más para que los profesores puedan escoger su estilo de enseñanza que se ajuste más a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Una característica distintiva del modelo de Grasha a los estilos de aprendizaje es que desarrolló una tipología de estilos de enseñanza, basado similarmente en comportamientos en el aula (Grasha, 1993).

### ***Modelo de Honey y Alonso***

Parten del análisis de la teoría de Kolb y de Money y Munford, para llegar a una aplicación de los estilos de aprendizaje en la formación de directivos del Reino Unido. Les preocupa averiguar por qué en una situación, en la que dos personas comparten texto y contexto, una aprende y otra no. Una explicación está en que los estilos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje. Según Honey, lo ideal sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar. Pero lo cierto es que las personas son más capaces de una cosa que de otra.

Los estilos de aprendizaje, para Honey y Alonso son cuatro.

### 2.3.1.6. Tipologías de estilos

A la hora de hablar de los diferentes tipos de estilos de aprendizaje de los discentes, nos encontramos con varias maneras de enfocar el tema. En cualquier caso, el profesor de idiomas deberá tener en cuenta cada una de estas tipologías, y, en su caso, concentrarse por alguna de ellas en sus clases, con la intención de conocer la diversidad de su alumnado:

Según las preferencias perceptivas en el aprendizaje (Reid):

#### Como seleccionamos y representamos la información

Tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el sistema **de representación visual, el auditivo y el kinestésico**. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas. El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música.

Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

La mayoría de nosotros utilizamos los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos e infra-utilizando otros.

El que utilicemos más un sistema de representación es importante por dos motivos:

Primero, porque los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilizamos. Segundo, porque los sistemas de representación no son neutros. Cada uno tiene **sus propias características**.

#### 2.3.1.5.1. Estilo de aprendizaje visual

El Aprendizaje Visual se define como un método de enseñanza/aprendizaje que utiliza un conjunto de Organizadores Gráficos (métodos visuales para ordenar información), con el objeto de ayudar a los estudiantes, mediante el trabajo con ideas y conceptos, a pensar y a aprender más efectivamente. Además, estos permiten identificar ideas erróneas y visualizar patrones e interrelaciones en la información, factores necesarios para la comprensión e

interiorización profunda de conceptos. Ejemplos de estos Organizadores son: Mapas conceptuales, Diagramas Causa-Efecto y Líneas de tiempo, entre otros.

Los Organizadores Gráficos toman formas físicas diferentes y cada una de ellas resulta apropiada para representar un tipo particular de información. Algunos de los Organizadores Gráficos (OG) más utilizados en procesos educativos son: Clasificadores visuales, Mapas conceptuales, Mapas de ideas, Telarañas, Diagramas Causa-Efecto, Líneas de tiempo.

El ver nos ayuda además, a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. Cuando un alumno tiene problemas para relacionar conceptos muchas veces se debe a que está procesando la información de forma auditiva o kinestésica. La capacidad de abstracción está directamente relacionada con la capacidad de visualizar. También la capacidad de planificar. Esas dos características explican que la gran mayoría de los alumnos universitarios (y por ende, de los profesores) sean visuales.

### **El Alumno Visual:**

Fortalezas:

La mayoría de una población prefiere el canal visual como su primera modalidad de aprendizaje, el alumno visual es el que aprende mejor viendo el material. Con este tipo de aprendizaje el/ la alumno/a: necesita ver el material mientras lo escucha; tener la información a la vista, especialmente si se trata de un idioma extranjero; aprende con mayor facilidad leyendo que escuchando; mejora o refuerza su aprendizaje haciendo gráficos, resúmenes, esquemas, dibujos y similares; aprende mejor con estímulos audiovisuales: como videos, películas, programas de cómputo.

### **Limitación:**

Tiene dificultad para seguir explicaciones orales, exposiciones o charlas prolongadas.

Requiere mayor esfuerzo para seguir indicaciones o instrucciones sólo orales.

### **Sugerencia para mejorar este estilo:**

Cuando se lee usar la técnica del subrayado, resaltar lo más importante.

Emplear fichas, carteles, para aprendizaje de lengua extranjera.

Usar mapas, gráficos, resúmenes, dibujos para afianzar lo aprendido.

Usar señaladores de colores para marcar lo importante en la lectura y para tareas que se tienen que cumplir. Colocar avisos en un corcho como recordatorios.

### **Sentido espacial**

Quienes aprenden mucho de forma visual tienen un buen conocimiento del espacio. Suelen ser excelentes leyendo mapas. Entienden donde encajan las cosas en un espacio en relación con otras cosas y usan esta habilidad para diseñar trabajo de todo tipo, como arquitectura y navegación. También son buenos fotógrafos y dibujantes. Rara vez se pierden, tienen un sentido natural de la dirección y saben instintivamente si las cosas encajarán. Les gustan los rompecabezas en dos y tres dimensiones y suelen resolverlos rápidamente.

### **Memoria**

Quienes aprenden de forma visual recuerdan mejor si toman notas con palabras y dibujos. Son más propensos a olvidar las cosas que escuchan si no las anotan. La gente que tiene un estilo de aprendizaje visual suele recordar caras, pero a menudo olvida los nombres. Suelen pensar en imágenes y palabras y a menudo dicen que sueñan en color. Las metáforas visuales y el texto escrito y resaltado en múltiples colores son dos buenas herramientas de aprendizaje para quienes aprenden de forma visual.

### **Consejos de estudio**

Además de resaltar con códigos de colores, los estudiantes con estilo de aprendizaje visual pueden acelerar su aprendizaje haciendo y usando tarjetas de memoria con dibujos además de palabras. También les ayuda crear gráficos y diagramas para ilustrar los puntos clave de las lecciones. Tomar notas, hacer listas, crear modelos en tres dimensiones y los mapas mentales son otras herramientas útiles para los estudiantes con estilo de aprendizaje visual, y las herramientas de referencia de video son preferibles frente a las que sólo tienen sonido. Cualquier cosa que haga que la información pueda ser recordada de forma más visual ayudará a quienes aprenden visualmente.

- Se relacionan con más efectividad con la información escrita, notas, diagramas y dibujos.
- Están inconformes en una presentación si no pueden tomar notas detalladas.
- Consideran que una información no existe si no la han visto escrita en alguna parte.
- Toman notas adicionales aunque les entreguen los materiales del curso.

- Tienden a ser más efectivos en las comunicaciones escritas, en la manipulación de símbolos, etc.

Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera. En una conferencia, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o, en su defecto, tomarán notas para poder tener algo que leer.

### **Aprendizaje visual/espacial**

"El aprender, para los estudiantes visuales-espaciales, se lleva a cabo de un solo tirón, con grandes trozos de información comprendidas intuitivamente de a saltos, en lugar de una gradual acumulación de hechos aislados, pequeños pasos o hábitos estructurados ganados a través de la práctica. Por ejemplo, ellos pueden aprender todo acerca de los pasos de la multiplicación, como un juego relacionado en una tabla mucho más fácil y rápido que memorizando cada paso independientemente." (1)

La perspectiva visual/espacial es el principio organizacional. El perfeccionismo para los estudiantes visuales/espaciales es un espacio bien-ordenado y -diseñado con cada objeto en su lugar.

Se sienten incomodos, hasta impacientes, al encontrar situaciones incompletas o pendientes.

Con un instintivo sentido del balance y completado pueden decir cuando algo está desalineado, o no está completamente horizontal o vertical.

Son adeptos al trabajo con imágenes de espejo y al rotar imágenes en sus mentes, y se esfuerzan en lograr el orden por medio de la construcción, el arreglo, etiquetado o arreglando cosas.

Los estudiantes Visuales/espaciales son buenos observando "a gran escala" tanto de sistemas simples y complejos. Las perspectivas generales y los resúmenes son su especialidad, a menudo a expensas de recordar detalles o reconstruir secuencias

Presentación personal (vestimenta, arreglo, hasta gestos) es importante Su propia presentación/vestimenta es tan importante como lo que ellos notan de otros. Ellos

establecen contacto visual cuando hablan, aunque pueden ser distraídos por su entorno. De este modo los sonidos de fondo pueden perturbar su habilidad de escucha, y a menudo garabatean durante las presentaciones, en encuentros, etc.

Prefieren leer y trabajar bajo luz tenue o natural y en condiciones confortables, y están incomodos con luces parpadeantes, ropa inadecuada, corrientes de frio y temperaturas extremas

### **Estrategias de aprendizaje:**

Deben centrarse en los objetivos de aprendizaje de la clase. Encuéntrese con el profesor para entender estos y aplicarlos a su situación.

Pedir a organizadores avanzados que lo ayuden a relacionar el nuevo material con lo que ya se conoce. Enfocar "manos a la obra", manipuleo de formas u objetos

Usar ayudas visuales o marcadores en lugar de pasos secuenciales (verbales)

Buscar dimensiones visuales/espaciales en su estudio: Ejemplo: La geometría posee más componentes visuales que algebra en matemáticas; la física que la química en ciencia; aplicaciones gráficas en la computación y campos tecnológicos; artes de estudio en las artes creativas, arquitectura, mecánica, aeronáutica, ingeniería, planeamiento urbano

### **2.3.1.5.2. Estilo de aprendizaje auditivo**

Aprendizaje auditivo, también conocido como aprendizaje sonoro describe a los que aprenden usando su sentido auditivo o sonoro. Un aprendiz auditivo depende de los actos de escuchar y hablar como formas principales de su aprendizaje. En muchos casos, tienen dificultades con las instrucciones recibidas de forma escrita. Los aprendices auditivos usan sus habilidades de buenos oyentes y de buenos comunicadores para organizar la información que están recibiendo.

### **Características**

Los aprendices auditivos tienen la habilidad de determinar el verdadero significado que está queriendo transmitir el hablante al prestar atención a signos audibles tales como cambios en el tono de voz. En muchas ocasiones, los aprendices auditivos se repiten a sí mismos o a otros lo que han escuchado.



Los aprendices auditivos son muy hábiles en repetir lo que se dijo en conferencias donde ellos estuvieron presentes especialmente, si pudieron escuchar claramente. También, son muy hábiles cuando se les hacen exámenes orales de información que fue presentada a ellos en forma oral.

Los proponentes que explican este tipo de aprendizaje, sugieren que es casi imposible para un aprendiz auditivo entender o comprender lo que leen. Sugieren que si alguien les leyera lo contenido en el escrito, tendrían una mejor experiencia.

Los aprendices auditivos son muy buenos en relatar relatos, narraciones, cuentos, historias. Ellos resuelven problemas al tener que expresar en voz alta lo que está sucediendo.

Otras características de los aprendices auditivos, es que al escuchar a alguien describir verbalmente algo, expresan frases que hacen eco al hablante tales como: te oigo, estoy de acuerdo, ajá, no me digas. Estos tipos de aprendices, muchas veces mueven sus labios o se hablan a sí mismos en voz baja, para ayudarse con lo que está escuchando.

Es un método de enseñanza que se dirige a los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje se orienta más hacia la asimilación de la información a través del oído y no por la vista. Si bien la gran mayoría de la gente tiende a ser principalmente visuales en la forma de relacionarse con el mundo alrededor de ellos, la estimulación de audio se emplea a menudo como un medio secundario de encontrar y absorber conocimientos. Para un pequeño porcentaje de las personas, el aprendizaje auditivo supera los estímulos visuales y sirve como el método de aprendizaje de primaria, con el aprendizaje visual cada vez secundaria.

### **Estilo Auditivo**

Las personas auditivas aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. En un examen, por ejemplo, el alumno auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso.

Las personas que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. Es como cortar la cinta de un casete. El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

Quienes aprenden en forma auditiva aprenden mejor cuando la información es presentada en un formato auditivo. ¿Parece usted aprender mejor en las clases que hacen énfasis en conferencias dadas por el profesor y en discusiones en clase? ¿Le ayuda a aprender mejor el escuchar cintas de audio? ¿Se encuentra a menudo leyendo en voz alta o discutiendo cosas a fondo para obtener una mejor comprensión? Si su respuesta es SÍ, usted probablemente Aprenda en forma Auditiva.

En un auditivo es difícil que se le olvide algo que le dijiste, ya que suelen recordar lo que les dices por este medio, una forma de estudiar para ellos es en silencio porque cualquier ruido que no le guste lo distraerá, o bien escuchando una melodía que le guste.

El estilo de aprendizaje auditivo es uno de los estilos de aprendizaje más conocidos. Muchas personas aprenden de esta manera. Un alumno auditivo absorbe la información más fácil cuando se presenta en forma auditiva. Hablar, escuchar y música, todo viene naturalmente al aprendiz auditivo. Es importante saber acerca de todos los estilos de aprendizaje para determinar qué estilo de aprendizaje utiliza cada persona.

### **Características**

El estilo de aprendizaje auditivo combina lo mejor del aprendizaje auditivo con la memoria musical. Es importante saber qué tipo de estilo de aprendizaje tienes para saber la mejor manera de estudiar y aprender. El estilo de aprendizaje auditivo es uno de los estilos de aprendizaje primarios. Las personas que tienen este tipo de estilo de aprendizaje trabajan mejor cuando son capaces de escuchar instrucciones y hablar respuestas. También son generalmente mejores para memorizar canciones y otros sonidos auditivos. A veces son incluso mejores en el aprendizaje de instrumentos musicales que otras personas con diferentes estilos de aprendizaje.

### **Consideraciones**

Es importante saber qué tipo de estilo de aprendizaje cada persona favorece. Conocer la existencia de diferentes estilos de aprendizaje puede ayudar a alguien a ser un mejor estudiante, trabajador y maestro. Alguien que tiene un estilo de aprendizaje auditivo, pero sigue tratando de aprender a través de métodos de aprendizaje visual o textual puede no funcionar tan bien o aprender tanto. Es importante estudiar de manera que coincida con el

estilo de aprendizaje de un individuo. Los profesores deben ser conscientes de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, también.

### **Técnicas de aprendizaje**

Hay estrategias que pueden utilizarse para aumentar el aprendizaje de los alumnos auditivos, como escuchar atentamente conferencias mientras toman notas. Notas de lectura en voz alta también ayudan. Muchos estudiantes auditivos graban lecciones y entrenamiento en cinta y reproducen las grabaciones como un método de estudio. Los conceptos matemáticos pueden traducirse en problemas bucales. Al tratar de memorizar algo, di las palabras una y otra vez en voz alta.

### **Teorías y especulación**

Según la investigación, los alumnos auditivos tienen una posición única que les permite entender los conceptos verbales mejor que las personas con otros tipos de aprendizaje. Los investigadores han demostrado que los estudiantes auditivos son más capaces de trabajar en carreras que tienen que ver con la memorización verbal y expresión oral de las personas con otros tipos de aprendizaje. David P. Díaz y Ryan B. Cartnal creen que los estilos de aprendizaje de los estudiantes afectan su nivel de comprensión en las clases de educación a distancia. El alumno auditivo podría tener más dificultad en una clase en línea.

### **Potencial**

Los estudiantes auditivos a menudo son buenos oradores y actores. Los estudiantes auditivos a menudo pueden aprender a tocar varios instrumentos musicales. También es más fácil para ellos aprender otros idiomas. Mientras que los estudiantes auditivos pueden tener dificultades en matemáticas, a menudo tienen un buen desempeño en las escuelas tradicionales.

En un auditivo es difícil que se le olvide algo que le dijiste, ya que suelen recordar lo que les dices por este medio, una forma de estudiar para ellos es en silencio porque cualquier ruido que no le guste lo distraerá, o bien escuchando una melodía que le guste.

Es un estilo secuencial y ordenado. En un examen, por ejemplo, el alumno que vea mentalmente la página del libro podrá pasar de un punto a otro sin perder tiempo, porque está viendo toda información a la vez. Sin embargo, el alumno auditivo necesita escuchar su grabación mental paso a paso.

Los estudiantes que memorizan de forma auditiva no pueden olvidarse ni una palabra, porque no saben seguir. Es como cortar la cinta de una cassette. Por el contrario, alumno visual que se olvida de una palabra no tiene mayores problemas, porque sigue viendo el resto del texto o de la información.

El sistema auditivo no permite relacionar conceptos o elaborar conceptos abstractos con la misma facilidad que el sistema visual y no es tan rápido. Es, sin embargo, fundamental en el aprendizaje de los idiomas, y naturalmente, de la música.

Los estudiantes auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.

#### **2.3.1.5.3. Estilo de aprendizaje kinestésico**

Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Utilizamos este sistema, naturalmente, cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades. Por ejemplo, muchos profesores comentan que cuando corrigen ejercicios de sus estudiantes, notan físicamente si algo está mal o bien. O que las faltas de ortografía les molestan físicamente. Escribir a máquina es otro ejemplo de aprendizaje kinestésico. La gente que escribe bien a máquina no necesita mirar donde está cada letra, de hecho si se les pregunta dónde está una letra cualquiera puede resultarles difícil contestar, sin embargo sus dedos saben lo que tienen que hacer.

Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. Se necesita más tiempo para aprender a escribir a máquina sin necesidad de pensar en lo que uno está haciendo que para aprenderse de memoria la lista de letras y símbolos que aparecen en el teclado.

El aprendizaje kinestésico también es profundo. Nos podemos aprender una lista de palabras y olvidarlas al día siguiente, pero cuando uno aprende a montar en bicicleta, no se olvida nunca. Una vez que sabemos algo con nuestro cuerpo, que lo hemos aprendido con la memoria muscular, es muy difícil que se nos olvide.

Los estudiantes que utilizan preferentemente el sistema kinestésico necesitan, por

tanto, más tiempo que los demás. Decimos de ellos que son lentos. Esa lentitud no tiene nada que ver con la falta de inteligencia, sino con su distinta manera de aprender.

Los alumnos kinestésicos aprenden cuando hacen cosas como, por ejemplo, experimentos de laboratorio o proyectos. El alumno kinestésico necesita moverse.

Cuando estudian muchas veces pasean o se balancean para satisfacer esa necesidad de movimiento. En el aula buscarán cualquier excusa para levantarse y moverse.

### 2.3.1.6. El comportamiento según el sistema de representación preferido

	Visual	Auditivo	Kinestésico
<b>Conducta</b>	Organizado, ordenado, observador y tranquilo. Preocupado por su aspecto Voz aguda, barbilla levantada Se le ven las emociones en la cara	Habla solo, se distrae fácilmente Mueve los labios al leer Facilidad de palabra, No le preocupa especialmente su aspecto. Monopoliza la conversación. le gusta la música Modula el tono y timbre de voz Expresa sus emociones verbalmente	Responde a las muestras físicas de cariño le gusta tocarlo todo se mueve y gesticula mucho Sale bien arreglado de casa, pero en seguida se arruga, porque no para. Tono de voz más bajo, pero habla alto, con la barbilla hacia abajo. Expresa sus emociones con movimientos.
<b>Aprendizaje</b>	Aprende lo que ve. Necesita una visión detallada y saber a donde va. Le cuesta	Aprende lo que oye, a base de repetirse a si mismo paso a paso todo el proceso. Si se olvida de un solo	Aprende con lo que toca y lo que hace. Necesita estar involucrado personalmente en

	recordar lo que oye	paso se pierde. No tiene una visión global.	alguna actividad.
<b>Lectura</b>	Le gustan las descripciones a veces se queda con la mirada pérdida, imaginándose la escena.	Le gustan los diálogos y las obras de teatro, evita las descripciones largas, mueve los labios y no se fija en las ilustraciones	Le gustan las historias de acción, se mueve al leer No es un gran lector.
<b>Ortografía</b>	No tiene faltas. "Ve" las palabras antes de escribirlas.	Comete faltas. "Dice" las palabras y las escribe según el sonido.	Comete faltas. Escribe las palabras y comprueba si "le dan buena espina".
<b>Memoria</b>	Recuerda lo que ve, por ejemplo las caras, pero no los nombres.	Recuerda lo que oye. Por ejemplo, los nombres, pero no las caras.	Recuerda lo que hizo, o la impresión general que eso le causo, pero no los detalles.
<b>Imaginación</b>	Piensa en imágenes. visualiza de manera detallada	Piensa en sonidos, no recuerda tantos detalles	Las imágenes son pocas y poco detalladas, siempre en movimiento.
<b>Almacena la información</b>	Rápidamente y en cualquier orden.	De manera secuencial y por bloques enteros (por lo que se pierde si le preguntas por un elemento aislado o si le cambias el orden de las preguntas.	Mediante la "memoria muscular".
<b>Durante los periodos de inactividad</b>	Mira algo fijamente, dibuja, lee.	Canturrea para si mismo o habla con	Se mueve

		alguien.	
<b>Comunicación</b>	Se impacienta si tiene que escuchar mucho rato seguido. Utiliza palabras como "ver, aspecto..."	Le gusta escuchar, pero tiene que hablar ya. Hace largas y repetitivas descripciones. Utiliza palabras como "sonar, ruido".	Gesticula al hablar. No escucha bien. Se acerca mucho a su interlocutor, se aburre en seguida Utiliza palabras. como "tomar, impresión..."
<b>Se distrae</b>	Cuando hay movimiento o desorden visual, sin embargo el ruido no le molesta demasiado	Cuando hay ruido.	Cuando las explicaciones son básicamente auditivas o visuales y no le involucran de alguna forma.

Según la manera de percibir la realidad (Witkin 1977):

- Estilo dependiente de campo

Se trata de alumnos cuya percepción está dominada por la organización del entorno, y que precisan del entorno o contexto para identificar correctamente el problema que se les plantea. Generalmente, los alumnos dependientes de campo tienen más dependencia de la autoridad y son buenos en las relaciones interpersonales y en la interacción verbal. Estilo independiente de campo Son alumnos que perciben las partes del campo como discretas, y que son capaces de entender o captar un problema sin recurrir al contexto. Estos alumnos suelen ser más autónomos y analíticos que los anteriores

Estilos generales de aprendizaje (Willing, 1989):

- Estilo de aprendizaje concreto  
Suelen ser alumnos orientados a la gente, espontáneos, imaginativos, emocionales, no le gustan las rutinas, y prefieren la modalidad kinésica.
- Estilo de aprendizaje analítico

Estos alumnos prefieren el método hipotético-deductivo, no les gusta el fracaso, y prefieren las clases lógicas y didácticas.

- Estilo de aprendizaje comunicativo

Se trata de personas independientes, adaptables y flexibles, prefieren el aprendizaje social y un acercamiento comunicativo, y les gusta tomar decisiones.

- Estilo de aprendizaje orientado a la autoridad.

Habitualmente, estos alumnos confían en otra persona, necesitan las explicaciones y orientaciones del profesor, les gusta un aprendizaje estructurado, y no les gusta el aprendizaje por descubrimiento.

- Estilos relacionados con la personalidad

Algunos autores (Dunn, Dunn y Price, 1985; Keefe, 1988) vinculan el problema de los estilos de aprendizaje con la personalidad del discente. Así, en ocasiones se habla de alumnos extrovertidos frente a alumnos introvertidos. Los primeros adquieren mejor las habilidades comunicativas interpersonales, mientras que los segundos adquieren mejor las habilidades lingüísticas académicas. Otros aspectos de la personalidad relacionados con los estilos de aprendizaje son: autoestima, inhibición, empatía, tolerancia a la ambigüedad, toma de riesgos, etc.

### 2.3.2. Estilos de aprendizaje (Honey y Alonso):

Vemos, por tanto, que la tipología de estilos es muy variada, en función de los parámetros que consideremos más importantes a la hora de configurar el estilo de un aprendiz (estructura cognitiva, preferencias perceptivas, rasgos asociados a la personalidad, etc.).

El Cuestionario Honey - Alonso Estilos de Aprendizaje (CHAEA) que fuera creado por Catalina Alonso en 1992, delimita los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático y a su vez selecciona las características que cada uno de ellos tiene. Tabla N°. 1 *Estilos de Aprendizaje Alonso y CHAEA*

	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMATICO
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado,	Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico,	Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado	Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista



	Espontáneo	Exhaustivo		
<b>OTRAS CARACTERÍSTICAS</b>	Disciplinado, planificado, Sistemático Ordenado Sintético Razonador Pensador Relacionador Perfeccionista Generalizador Buscador de hipótesis Buscador de teorías Buscador de modelos Buscador de preguntas Buscador de supuestos subyacentes Buscador de conceptos Buscador de racionalidad Buscador de "por qué " Buscador de sistema de valores, criterios... Inventor de procedimientos para...	Observador Recopilador Paciente Cuidadoso Detallista Elaborador de argumentos Previsor de alternativas Estudiosos de comportamiento s Registrador de datos Investigador Asimilador Escritor de informes y/o declaraciones Lento Distante Prudente Inquisidor Sondeador	Disciplinado Planificado Sistemático Ordenado Sintético Razonador Pensador Relacionador Perfeccionista Generalizador Buscador de hipótesis Buscador de teorías Buscador de modelos Buscador de preguntas Buscador de supuestos subyacentes Buscador de conceptos Buscador de finalidad clara Buscador de racionalidad Buscador de "porqués" Buscador de sistemas de valores, de criterios... Inventor de procedimientos para... Explorador	Técnico Útil Rápido Decidido Planificador Positivo Concreto Objetivo Claro Seguro de sí Organizador Actual Solucionador de problemas Aplicador de lo aprendido Planificador de acciones

	Explorador			
--	------------	--	--	--

Fuente: Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).

### **2.3.2.1. Estilo Activo**

El aprendizaje activo es un aprendizaje consciente, activo y basado en la experiencia.

El aprendizaje activo consiste en la utilización de un conjunto de métodos experimentales más eficaces e interesantes. Con el aprendizaje activo los estudiantes asumen una mayor responsabilidad sobre su propia educación. Ello resulta especialmente importante en un entorno de enseñanza a distancia, en que es probable que ni el profesor ni los alumnos se conozca entre sí.

Para comenzar: definir el contenido (qué vamos a estudiar) y establecer los objetivos (qué vamos a aprender). A continuación, buscar información. Luego, crear una lista de actividades que nos ayuden a aprender y a explicar lo aprendido. Puede ser que algunas de estas actividades no nos resulten interesantes; otras, quizás, se adapten mejor nuestro estilo de aprendizaje.

Se pueden implementar estas tareas iniciales de una forma individual:

#### **La escucha activa:**

La escucha activa es una escucha intencional, que se concentra en el hablante, ya sea en una clase, en una conversación privada o en un grupo. Con la escucha activa, el oyente tendría que ser capaz de "reproducir" o de repetir lo dicho de una manera satisfactoria y usando sus propias palabras. Esto no significa que se esté de acuerdo con ello, sino que se ha entendido. Ver la guía correspondiente a la escucha activa.

#### **Observar/ver:**

Observar las imágenes, fotografías, gráficos y mapas (como por ejemplo, la pirámide de aprendizaje a continuación). Hay que tratar de entender el uso y la importancia de cada imagen y hacer uso de la palabra clave que nos vengan a la mente. Las ayudas verbales, como los títulos y los autores, y las señales visuales, tales como las líneas, los colores y la organización visual, ayudan a interpretar la información y a entenderla sin necesidad de palabras. A menudo, el contexto de la imagen es vital para su comprensión, como las ilustraciones de un libro de texto, los ejemplos en un catálogo y los gráficos de un análisis de

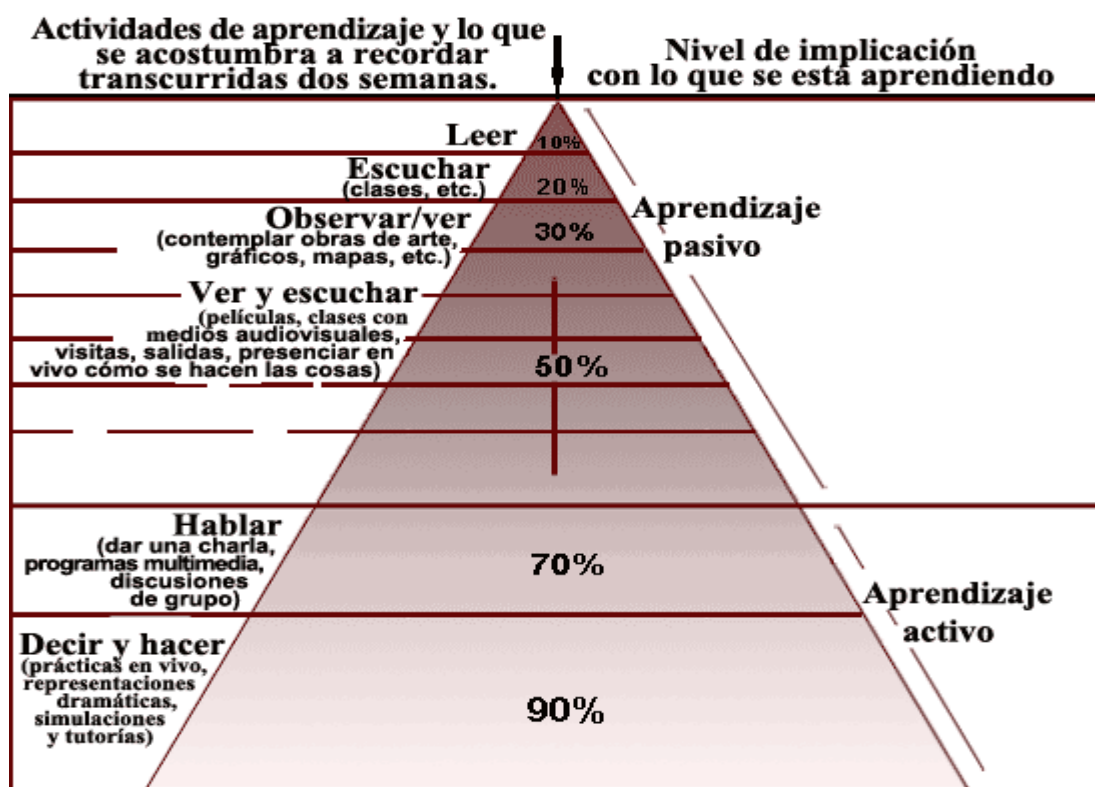
estado financiero. Al igual que una pintura se puede entender mejor si sabemos en qué época fue pintada o a qué movimiento artístico pertenece, etc.

### Ver y escuchar:

Además de las presentaciones de Power Point, las aplicaciones multimedia y las películas tienen la ventaja de ofrecer lecturas ilustradas y contenidos lectivos en un nuevo formato más atractivo.

Las demostraciones prácticas y las salidas basadas en las experiencias de clase pueden procurar una experiencia compartida al estudiante individual.

También, en cuanto aprendiz, pueden ayudarle a presenciar cómo se ponen en práctica o se ejemplifican en la vida real los procesos y las situaciones objeto de estudio. Recordar: ¡no hace falta una salida de clase para visitar los lugares que nos ayuden a entender lo que estamos estudiando! Se puede hacer una lista rápida de organizaciones, fábricas, etc. y enviar un correo electrónico o hacer una llamada para concertar una visita. Pero no hay que presentarse sin más y esperar que los profesionales dejen de hacer su trabajo para atendernos.



*Pirámide de aprendizaje activo, adaptado de Edgar Dale (1946)*

A medida que vayamos poniendo en práctica el aprendizaje "activo", el trabajo en grupo puede hacer la tarea más eficaz.

Dentro del grupo, en la medida que compartamos las responsabilidades de participación y de colaboración, podemos aprovechar las fortalezas de cada uno de los participantes y confiar los unos en los otros para lograr una buena conclusión del proyecto y un aprendizaje más efectivo.

Los activos aprenden mejor cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío. Cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato. Cuando hay emoción, drama y crisis.

Les cuesta más trabajo aprender cuando tienen que adoptar un papel pasivo. Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos. Cuando tienen que trabajar solos.

### **Características:**

Creativo, Novedoso, Aventurero, Renovador, Inventor, Vital, Vividor de la experiencia, Generador de ideas, Lanzado, Protagonista, Chocante, Innovador, Conversador, Líder, Voluntarioso, Divertido, Participativo, Competitivo, Deseoso de aprender, Solucionador de problemas, Cambiante.

Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas.

Además, son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. (Honey y Mumford, 1992, p.92) 29 Sobre este aspecto, Catalina Alonso (1992), basándose en los resultados obtenidos en su investigación, elaboró una lista con características que determinan el campo de destrezas de cada Estilo: “Activo: Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo” (p.69). De igual manera, Alonso y Gallego (2005), proponen para el “Estilo Activo un esquema del proceso de aprendizaje que denominaron: Vivir la experiencia” (p.74).

### **Descripción**

Mente abierta, no escépticos, acometen con entusiasmo nuevas tareas.

Gente del aquí y ahora que les encanta vivir nuevas experiencias. Días llenos de actividad. Piensan que al menos una vez hay que intentarlo todo. Apenas desciende la excitación de una actividad, buscan una nueva.

Crecen ante los desafíos de nuevas experiencias, y se aburren con los largos plazos.

Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Son personas con características de: Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.

### **Estilo Reflexivo**

El estilo de aprendizaje reflexivo consiste en absorber, en vez de actuar sobre la nueva información. Un alumno reflexivo, requiere de tiempo para pensar en una idea y sus ramificaciones, mientras que un estudiante activo, prefiere saltar y probar teorías inmediatamente. Los estudiantes reflexivos a menudo disfrutan de trabajar de forma independiente, por lo menos antes de hacer una actividad grupal. Ten en cuenta que los aprendices reflexivos no son alumnos pasivos, en el sentido de que sólo desean recibir información. Por el contrario, desean un proceso cognitivo, y la razón del educador para que se ajuste a su marco intelectual en particular.

### **Descripción**

1. Su filosofía es la prudencia, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar.
2. Gustan considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento.
3. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse adueñado de la situación.
4. Crean a su alrededor un clima algo distante y condescendiente.

### **Beneficios**

Los estudiantes reflexivos, evitan la memorización y la repetición de un tipo de aprendizaje más profundo. Revisan la nueva información, formulan preguntas y tratan de aplicar la teoría a la vida real. Disfrutan de resumir, escribir críticas, crear borradores de proyectos y trabajos, y seguir el progreso en un proyecto. Cuando se administra la cantidad adecuada de tiempo

para examinar los diversos aspectos de un concepto, los estudiantes reflexivos a menudo presentan una buena comprensión filosófica de la información.

### **Conceptos erróneos**

El Índice de Estilos de Aprendizaje mide las capacidades reflexivas y activas del estudiante en el aprendizaje, pero no mide la aptitud. Si un estudiante obtiene poco en aprendizaje activo, simplemente significa que él prefiere reflexionar sobre la nueva información. Algunos estudiantes no distinguen claramente entre la forma en que absorben información, y pueden anotar de manera relativamente uniforme entre el aprendizaje reflexivo y el activo.

### **Efectos**

Hay varias implicaciones relativas a la preferencia de un individuo para el aprendizaje reflexivo. Los educadores deben darse cuenta de que, si son estudiantes activos, sus alumnos no pueden acercarse a la nueva información de la misma manera. Del mismo modo, los alumnos reflexivos en el aula se destacan de los activos. No solo por el enfoque con que puedan abordar la enseñanza, tanto los alumnos activos como los reflexivos, sino porque los educadores deben diseñar experiencias de aprendizaje que son multimodales y lograr actividades de refuerzo que abarquen diversos estilos de aprendizaje.

### **Consideraciones**

Howard Gardner, teórico en educación, elaboró una lista de los estilos diferentes de aprendizaje en alumnos, tres de los cuales son de aprendizaje reflexivo en particular. El primer estilo, la inteligencia intrapersonal, se refiere al nivel individual de auto-conocimiento. Los estudiantes intrapersonales aprecian sus propias ideas, sentimientos, motivaciones y miedos, y los utilizan para proporcionar un marco de referencia para entender el mundo. Gardner también describe una inteligencia espiritual, que se define como una en la que el individuo se preocupa de la naturaleza de la existencia. Gardner también alude, pero no completamente, a explorar la noción de una inteligencia existencial, que se ocupa de las cuestiones fundamentales de la vida.

### **Los alumnos reflexivos aprenden mejor:**

- Cuando pueden adoptar la postura del observador.
- Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.
- Cuando pueden pensar antes de actuar.

**Les cuesta más aprender:**

- Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención.
- Cuando se les apresura de una actividad a otra.
- Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

**Otras características:**

Observador, Recopilador, Paciente, Cuidadoso, Detallista, Elaborador de argumentos, Previsor de alternativas, Estudioso de comportamientos, Registrador de datos, Investigador, Asimilador, Escritor de informes y/o declaraciones, Lento, Distante, Prudente, Inquisidor, Sondeador.

Antepone la reflexión a la acción y observa con detenimiento las distintas experiencias. Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que no se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y Condescendiente.

Antepone la reflexión a la acción, observa con detenimiento las distintas experiencias.

Son individuos que observan y analizan detenidamente. Consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Les gusta observar y escuchar, se muestran cautos, discretos e incluso a veces quizá distantes. Tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es la recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué?

**Los alumnos reflexivos aprenden mejor:**

- Cuando pueden adoptar la postura del observador.
- Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.
- Cuando pueden pensar antes de actuar.

**Les cuesta más aprender:**

- Cuando se les apresura de una actividad a otra.
- Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

### **Otras características:**

Observador, Recopilador, Paciente, Cuidadoso, Detallista, Elaborador de argumentos, Previsor de alternativas, Estudioso de comportamientos, Registrador de datos, Investigador, Asimilador, Escritor de informes y/o declaraciones, Lento, Distante, Prudente, Inquisidor, Sondeador.

- Ponderado
  - Concienzudo
  - Receptivo
  - Analítico
  - Exhaustivo

### **Les cuesta trabajo aprender.**

- Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención
  - Cuando se les apresura de una actividad a otra
  - Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente

Los estudiantes reflexivos, evitan la memorización y la repetición de un tipo de aprendizaje más profundo. Revisan la nueva información, formulan preguntas y tratan de aplicar la teoría a la vida real. Disfrutan de resumir, escribir críticas, crear borradores de proyectos y trabajos, y seguir el progreso en un proyecto. Cuando se administra la cantidad adecuada de tiempo para examinar los diversos aspectos de un concepto, los estudiantes reflexivos a menudo presentan una buena comprensión filosófica de la información.

A las personas con predominancia reflexiva les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, recogen datos, los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Además, son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento.

Ellos disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. (Honey y Mumford, 1992, p.92) Basándose en los resultados obtenidos de su investigación Alonso (1992), identificó las



siguientes características que determinan el campo de destrezas de este Estilo: “Reflexivo: Ponderado, Concienzudo, Receptivo, Analítico, Exhaustivo” (p.69).

Al igual que para el Estilo Activo, Alonso y Gallego (2005) también para el Estilo Reflexivo, proponen su “propio esquema en el proceso de aprendizaje que denominaron: Reflexión” (p.74).

### **Características principales**

5. Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

### **Otras características**

6. Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes, lento, distante, prudente, inquisidor, sondeador.

### **Aprenden mejor**

1. Cuando pueden adoptar la postura del observador.
2. Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.
3. Cuando pueden pensar antes de actuar.

### **Se les dificulta**

1. Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención.
2. Cuando se les apresura de una actividad a otra.
3. Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

#### **2.3.2.2. Estilo Teórico**

Adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en sus sistemas de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías, y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad, huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo.

Este estilo de aprendizaje busca la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo. **Características:** Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado.

Presentan un pensamiento lógico e integran sus observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Buscan la racionalidad, objetividad, precisión y exactitud. Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información, su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué?

### **Descripción**

1. Enfocan los problemas vertical y escalonadamente, por etapas lógicas.
2. Tienden a ser perfeccionistas.
3. Integran hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar.
4. Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modelos. Si es lógico, es bueno.
5. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y ambiguo.

### **Características principales**

6. Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.

### **Otras características**

7. Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidades claras, racionalidad, porqués, sistemas de valores o criterios, inventor de procedimientos para..., y explorador.

### **Aprenden**

1. A partir de modelos, teorías, Sistemas
2. Con ideas y conceptos que presenten un desafío mejor
3. Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.

### **Se les dificulta**

1. Con actividades que Impliquen ambigüedad e incertidumbre.
2. En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos.

3. Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.

Estilo teórico	
<u>Descripción</u>	Lista de características principales
Adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento al establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Metódico</li><li>• Lógico</li><li>• Objetivo</li><li>• Crítico</li><li>• Estructurado</li></ul>

(Alonso, Gallego y Honey, 1992)

Los autores concluyen que los cuatro estilos de aprendizaje pueden presentar combinaciones entre ellos en un orden lógico y de significación cultural:

- Combinan bien los reflexivos con los teóricos.
- Siguen las combinaciones: teórico con pragmático, reflexivo con pragmático, activo con pragmático.
- Parecen no compatibles las combinaciones del estilo activo con reflexivo y con teórico.

### Comparación de los estilos de aprendizaje de Kolb y Honey-Mumford

Cabe mencionar que la terminología utilizada por Honey y Mumford, aunque es diferente a la utilizada por D. Kolb, de alguna manera describe perfiles similares y muestra una correlación.

Los estudiantes con este estilo de aprendizaje aprenden mejor cuando la información se les presenta como parte de un sistema, modelo, teoría o concepto.

Les gusta analizar y sintetizar; si la información es lógica, es buena. Características de las personas con estilo de aprendizaje teórico: Lógicos, perfeccionistas, metódicos, objetivos, críticos, estructurados, disciplinados, sistemáticos.

**Las personas con estilo de aprendizaje teórico aprenden mejor cuando:**

- Se sienten en una situación estructurada y con una finalidad clara.
- Inscriben todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.
- Tienen la posibilidad de cuestionar.
- Participan en sesiones de preguntas y respuestas.
- Se sienten intelectualmente presionados.
- Participan en situaciones complejas.
- Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes.
- Estar con personas de igual nivel conceptual.

**El estilo teórico se dificulta cuando:**

- Están obligados a hacer algo sin finalidad clara.
- Tienen que participar en situaciones en que predominan emociones y sentimientos.
- Decidir sin una base de principios.
- Improvisa y duda frente al tema.
- Considera que el tema es poco profundo.

**Desconectarse del grupo por percibirlos intelectualmente inferiores. Bloqueos del estilo de aprendizaje teórico:**

- Dejarse llevar por las primeras impresiones.
- Preferir la intuición y la subjetividad.
- Desagrado ante enfoques estructurados y organizados.
- Preferencia por la espontaneidad y el riesgo. ¿Cómo mejorar el estilo de aprendizaje teórico? Leer algo denso que estimule el pensamiento y resumir lo leído.
- Hacer analogías.
- Tomar situaciones complejas y analizarlas.
- Resumir teorías, hipótesis y explicaciones de acontecimientos.
- Inventar procedimientos para resolver problemas.

**Practicar la formulación de preguntas exigentes. Actividades para el estilo de aprendizaje teórico:**

- Pasar del ejemplo concreto al concepto teórico.
- Actividades donde tienen que deducir reglas o modelos conceptuales.
- Analizar datos o informaciones y diseñar experimentos.

(Valdéz, s.f.)

Ven los problemas de una manera lógica ascendente paso por paso. Tienden a ser perfeccionistas y ordenan las cosas en un esquema racional. Les gusta analizar y sintetizar basándose en hipótesis, principios, teorías, modelos y pensamientos sistemáticos. Su filosofía es: "Si es lógico es bueno". Intentan ser independientes, analistas y dedicados a objetivos racionales antes que a subjetivos o ambiguos.

### **Características del Estilo Teórico**

Las personas que obtengan una mayor puntuación en el Estilo Teórico tendrán características o manifestaciones como estas:

#### **Características principales:**

1. Metódico
2. Lógico
3. Objetivo
4. Crítico
5. Estructurado

#### **Otras características:**

Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionado, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, buscador de teorías, buscador de modelos, buscador de preguntas, buscador de supuestos subyacentes, buscador de conceptos, buscador de racionalidad, buscador de "por qué", buscador de sistema de valores, buscador de sistema de criterios, inventor de procedimientos para..., explorador.  
(Backe, 2012)

### **2.3.2.3. Estilo Pragmático**

Según Honey y Mumford aplican las teorías y nuevas ideas a la práctica. Son rápidos. Gracias a su confianza pretenden probarlo todo, actuar y experimentar. Su lema sería: ¡Si funciona, es bueno! Kolb declara del mismo estilo que él llama «acomodador» que aprenden de la experiencia concreta y de la experimentación activa buscando oportunidades y desafíos, asumiendo riesgos.

Cooperan con mucha facilidad ya que son muy flexibles y espontáneos. Resuelven problemas intuitivamente, basándose en fuentes secundarias. Suelen ser insistentes y a veces llegan a ser hasta impacientes. La teoría y los planes deben ajustarse a la realidad para que les resulten válidos (Honey-Mumford, 1982:6).

### **Descripción**

1. Gusta de actuar rápidamente y con seguridad con las ideas y proyectos que le atraen.
2. Tienden a impacientarse cuando alguien teoriza.
3. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema.
4. Piensan que “siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno”.

### **Características principales**

5. Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

### **Otras características**

6. Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, y planificador de acciones.

### **Aprenden**

1. Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.
2. Cuando ven a los demás hacer algo.
3. Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

### **Se les dificulta**

1. Cuando lo que se aprende no se relaciona con sus necesidades inmediatas
2. Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente
3. Cuando lo hacen no está relacionado con la realidad.

Su punto fuerte es la experimentación y la aplicación de ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan.

Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un Problema. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno”.

- Experimentador
  - Práctico
  - Directo
  - Eficaz
  - Realista

### **Otras características:**

Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones.

### **Les cuesta trabajo aprender.**

- Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas
- Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente
- Cuando lo que hacen no está relacionado con la ‘realidad’

### **Las personas con aprendizaje pragmático aprenden mejor cuando:**

- Poseen una técnica para hacer las cosas con ventajas prácticas.
- Elaboran planes de acción con resultado evidente. Comprueban la validez inmediata del aprendizaje.
- Ven que hay conexión entre el tema y el problema.

### **El estilo de aprendizaje pragmático se dificulta cuando:**

El aprendizaje no está relacionado con una necesidad inmediata.

Trabajan sin instrucciones claras.

Aprenden teoría sin práctica.

No hay rapidez en el proceso de aprendizaje.

No hay recompensa evidente por la actividad desarrollada.

Hay obstáculos burocráticos o personales que impiden avanzar en una tarea. Bloqueos del estilo pragmático.

Interés por la solución perfecta más que la por práctica.

No concluir un tema.

No comprometerse en acciones específicas.

### **¿Cómo mejorar el estilo de aprendizaje pragmático?**

Desarrollando en lo posible talleres prácticos.

Planificando temas que lleven al hacer.

Abordando problemas reales en situaciones reales.

Imitando modelos para luego superarlos.

### **Actividades para el estilo aprendizaje pragmático.**

Partir de la teoría a la práctica.

Simulación y estudio de casos.

Relacionar teoría y práctica con la vida diaria.

Son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan. Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones, discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...?

### **Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:**

- Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.
- Cuando ven a los demás hacer algo.
- Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.

Honey y Mumford	Kolb
Activo: vivir la experiencia	Experiencia concreta
Reflexivo: reflexión	Observación reflexiva
Teórico: generalización, elaboración de hipótesis	Conceptualización abstracta
Pragmático: aplicación	Experimentación activa



Se presenta a continuación un cuadro en el que se sintetiza cada uno de los estilos de aprendizaje de acuerdo a Honey y Mumford y Kolb.

(Mumford, 1992)

### **2.3.3. Las inteligencias Múltiples**

Los estilos de aprendizaje tienen estrecha relación con las inteligencias múltiples. Para ello es necesario definir ¿qué es la inteligencia? Con frecuencia se utiliza el término inteligente para hacer referencia a la naturaleza de los humanos, (mi jefe es muy inteligente), de los seres vivos (mi perro es inteligente), e incluso a las características de los objetos (es un software inteligente).

Los partidarios de los tests de cociente intelectual (CI) sugieren que la inteligencia es una entidad localizada en el cerebro y determinada en gran medida por la herencia. La suposición de que los genes determinan directamente la inteligencia, llevó a afirmar que las jerarquías sociales eran un reflejo del orden natural. La situación de los pobres se explicaba como consecuencia de su menor capacidad innata o se justificaba la esclavitud, sin dejar duda alguna de que el negro estaba más cerca del mono que del blanco Homo Sapiens.

En mi práctica docente, hace algunos años en mi clase de inglés con 60 estudiantes, al preguntarles informalmente quién se considera inteligente, sorprendentemente alzaron la mano cinco estudiantes. Al cuestionarles ¿por qué solamente hay cinco estudiantes que se consideran inteligentes y no el resto de estudiantes? Respondieron “ellos tienen buenas notas en Matemáticas y Física.” Llegaron a la conclusión que quien tiene buenas calificaciones son personas inteligentes, y, sobre todo, si las obtienen en las asignaturas numéricas.

Por otro lado, estudiantes de un centro de educación técnica sacaron a relucir su situación socio-económica en el sentido que se encuentran estudiando carreras técnicas y que su cometido es aprender aspectos relacionados a electricidad, mecánica industrial, mecánica automotriz y electrónica y que “su limitada inteligencia matemática” no afectaba a su formación en oficios.

Al ver a estos estudiantes que tienen “habilidad” para resolver problemas técnicos y son buenos para el dibujo técnico saqué como conclusión que las personas tienen otras

“habilidades” (después en el tiempo pude ver que había una coincidencia en lo que yo llamaba “habilidades” con lo que hoy son las inteligencias múltiples) que no son, necesariamente, “habilidades matemáticas”. Hoy se llaman Inteligencias Múltiples.

Considero que la inteligencia implica *la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural*. De allí deduzco ¿por qué personas que han tenido un rendimiento académico aceptable, no brillante, inclusive desertores de estudios superiores, han tenido éxito en el mundo social o empresarial, por ejemplo, Steve Jobs, Wosniak, Bill Gates y otros? (Revista FORBES).

La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión de conocimiento o la expresión de los propios sentimientos u opiniones. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento en ajedrez, pasando por arreglar una plancha eléctrica.

#### **2.3.4. Rendimiento Académico**

##### **2.3.4.1. Concepto de Rendimiento Académico**

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación.

Rubén E. del Navarro (2003) considera el rendimiento académico (RA) desde la habilidad y el esfuerzo, que no son sinónimos, lo cual desde el punto de vista del docente ecuatoriano tiene mucho sentido y aceptación. Cuando un estudiante no ha obtenido el puntaje necesario para ser promovido de año, generalmente se acerca donde el/la profesora y le pide, (le ruega y le suplica) que le ayude; éste a su vez puede optar por dos vías: la primera de mucha exigencia en la cual su contestación es algo parecido a esto: “las calificaciones pueden revisarlas en la página web”, y la segunda, con un poco de benevolencia y afán de ayuda, utiliza frases como la siguiente: “está bien, te voy a ayudar pero esfuérzate”. Este “Esfuérzate” es el que determina en sí la medición del /la docente para obtener el RA de tal o

cual estudiante. Explicándome mejor: si el aprendiz pasa la evaluación, el/la profesor (a) dirá “se ha esforzado”, caso contrario, lo opuesto. Desde el punto de vista del estudiante por otra parte, asumirá que su “habilidad” valió la pena.

Tanto se utiliza el término “esfuerzo” por docentes y discentes que se ha dejado de lado la habilidad o capacidad; debido a ello es que algunos estudiantes ven baja su estima al considerarse no muy hábiles o no muy capaces de aprender o entender algo y entonces crean algunas estrategias para enmascarar su “poca capacidad”.

Como se menciona, algunas de las estrategias para el RA pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con `honor´ por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje; se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984), lo que en forma análoga nos recuerda el `efecto pigmalión´ en el proceso educativo, es decir, una profecía de fracaso escolar que es auto cumplida. (Covington y Omelich, 1979).

Tonconi (2010) define el RA como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un “grupo social calificado” el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas.

De acuerdo a este concepto, el RA está considerado como un resultado y no como un nivel de aprendizaje o competencias adquirido. Se limita el concepto de RA a una calificación que dependerá del resultado de un examen. Muchas veces se ha analizado sobre la valoración en los exámenes o pruebas y la realidad del resultado de éstos con el

conocimiento del estudiante; pues, sucede a menudo que estudiantes que no son muy dedicados en el salón de clases obtienen el más alto puntaje en el examen y a la inversa, estudiantes que son muy “estudiosos” pueden obtener la calificación más baja en la prueba; esto se debe a varios factores como el estilo de aprendizaje del estudiante, la situación personal del mismo o sencillamente a la famosa “copia”.

Reyes (2003) y Díaz (1995) tienen en cuenta el proceso que pone en juego las aptitudes del estudiante ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos. Tal proceso “técnico – pedagógico” o de “instrucción – formación” se objetiva en una calificación resultante expresada cualitativamente.

En la Ley Orgánica de Educación en el Ecuador del año 1983 en su Art. 3 literal b) se establece [... Desarrollar la capacidad física, intelectual, creadora y crítica del estudiante...] es decir, la educación por competencias cuyo objetivo principal era medir el nivel de competencia o habilidad del estudiante para tal o cual asignatura. Se considera entonces al RA como una evaluación del conocimiento adquirido por un estudiante durante el proceso educativo y al final de éste para determinar su aprobación o reprobación.

Chadwick (1979) considera que el RA debe concebirse tanto cuantitativamente, cuando mide lo que arrojan las pruebas, como en forma cualitativa, cuando se aprecian subjetivamente los resultados de la educación. Esta perspectiva es admitida por gran parte de docentes de la Carrera de Idiomas quienes consideran que el RA debe ser medido en función del proceso de aprendizaje y del empeño puesto por los estudiantes el momento de rendir exámenes.

En la cultura ecuatoriana, se entiende por rendimiento académico a las calificaciones obtenidas en los exámenes o en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no al nivel de conocimiento adquirido por un estudiante durante un proceso educativo y al final de un ciclo académico con la finalidad de conocer la aprobación o reprobación del aprendiz al nivel inmediato superior. La medición se la hace de forma cuantitativa en una escala ponderada vigesimal o decimal.

En Ecuador, Argentina, Colombia y Perú en Latinoamérica, en Londres, Cambridge, y Escocia en el Reino Unido, en Australia, y en algunos otros países extranjeros por lo que he podido palpar, la evaluación es de tipo cuantitativa, con escalas que van de 1 a 10 o de 1 a 20 entendiéndose 10 y 20 como las más altas calificaciones. En el caso concreto de Ecuador, las instituciones educativas de nivel medio asignan valores de 1 a 10 puntos con la siguiente escala: 10, cumple más allá de los objetivos educativos; 9-8 cumple los objetivos; 7, cumple satisfactoriamente; 6 y menos, no cumple con los objetivos. En instituciones de nivel superior, por otra parte, las calificaciones se asignan de 1 a 10 y los/las estudiantes necesitan tener por lo menos 7 puntos para aprobar el nivel o semestre.

Sea uno u otro caso el hecho es que el estudiante siempre tiene que ser sometido a la aprobación para ascender en su nivel de estudios, para satisfacción propia, de los docentes, de los padres de familia y de la institución educativa a la que pertenecen.

En virtud de lo señalado particularmente creo que el nivel cultural interfiere mucho para determinar el grado de aceptación a la evaluación; digo esto porque, en Ecuador, todo lo determina las calificaciones. Los/las estudiantes y padres de familia están interesados únicamente en las calificaciones y si los/las aprendices obtienen valoraciones altas “el docente es muy bueno”, caso contrario “el docente es malo,” y recurren entonces a adjetivos negativos en contra del profesor, en muchos de los casos, inclusive, se quejan de su desempeño profesional, manifiestan que “la metodología que éste utiliza no es buena” en casos extremos hasta recurren a insultos o a agresiones físicas, esto lo afirmo porque lo presencié en las aulas de la Universidad Nacional de Chimborazo.

En definitiva puedo señalar que el rendimiento académico es un indicador de eficacia y calidad educativa.

#### **2.3.4.2. Tipos de Rendimiento Académico**

Carlos Figueroa (2004, pág. 25) señala que existen algunos tipos de rendimiento académico, pero él se centra en solamente cuatro por considerarlos más utilizados en la cultura latinoamericana:

##### **2.3.4.2.1. Rendimiento Individual**

Es el que se manifiesta en la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etc., lo que permitirá al profesor tomar decisiones pedagógicas posteriores.

## 1. Hábitos de estudio}

Se entiende por hábitos de estudio las conductas más o menos constantes relacionadas con la acción de estudiar. Según Secadas (1971) distingue cuatro aspectos diferentes que hay que tomar en cuenta, que caracterizan los hábitos de estudio: Es un proceso informativo por razón de su contenido, y es formativo porque lo asimilado pasa a ser sustancia del propio entendimiento. Se refiere al acto de estudiar, a las actividades que lo hacen eficaz, tales como repasar, controlar el rendimiento, criticar, etc.

Es importante el rito del estudio porque abarca las circunstancias y condiciones externas que lo favorecen o perjudican, así como el horario y la secuencia de movimientos que preceden o acompañan a la acción misma de estudiar.

Es algo condicionado, de carácter automático, rutinario e incluso motórico. Según el autor Alañón (1990) existen una serie de factores que señala como condiciones que pueden contribuir al éxito o fracaso escolar:

Condiciones ambientales del estudio a tomar en cuenta:

- Las condiciones ambientales personales. Se refiere a los aspectos, familiares, escolar y personales que influyen en el rendimiento:

- Ambiente familiar: las personas que conviven con el alumno pueden ejercer un influjo directo (si le animan o desaniman de forma explícita al estudio) o indirecto (la influencia en el rendimiento del alumno del ambiente del hogar como consecuencia de la confluencia de un conjunto de factores tales como la economía familiar, el carácter de los padres y hermanos, las relaciones conyugales, etc.).

- Ambiente escolar: los compañeros y los profesores influyen directamente en los quehaceres diarios del alumno.

En relación con los iguales, pueden destacarse tres categorías de alumnos:

- Alumnos expectativo-pasivos: trabajan lo justo y critican a quienes más trabajan. Factores determinantes del bajo rendimiento académico
- alumnos activo-perturbadores: intervienen en clase para llamar la atención y suelen arrastrar a un grupo importante de sus compañeros con él.

- Alumnos activo-constructivos: trabajan y se esfuerzan por aprender. En relación con los profesores, la autora destaca tres aspectos importantes: · debe ser un guía para el alumno. · debe hacer ver al alumno la parte positiva de todas las asignaturas debe proporcionar estímulos que motiven a estudiar.

- Ambiente personal: se refiere a lo que el alumno cree y quiere. Destaca cuatro aspectos que un alumno debe tener claros para conseguir el éxito:

- Llegar al convencimiento de que el estudio es su profesión, importante y digna, individual y socialmente.

- Ponerse a estudiar con firmeza.

- Convencerse de que el trabajo de estudiar tiene dificultades.

- No guardarse para sí los problemas personales.

- Condiciones ambientales físicas. Son aspectos que influyen de manera importante en el rendimiento:

- Estudiar en un lugar que permita la concentración.

- Estudiar en un lugar cómodo.

- Estudiar en un lugar “íntimo y personal”.

- Comportamiento académico. Se refiere a los aspectos relacionados con el periodo de clase donde el alumno debe:

- Estar atento a las explicaciones del profesor.

- Preguntar al profesor cuando algo no se comprende.

- Colaborar activamente en las tareas del centro escolar.

- Tomar apuntes durante las explicaciones del profesor. Planificación del estudio

- Horarios. Es importante el aprovechamiento del tiempo, para lo cual resulta fundamental confeccionar un horario de estudio personal cuyo cumplimiento sea un hábito, donde se consideren todas las asignaturas, espacios de descanso, tiempos para repasar, etc.

- Organización. Se refiere a los hábitos de buena organización que los alumnos deben presentar como, tener todo en su sitio, los apuntes bien clasificados, los materiales necesarios para estudiar, etc. Utilización de materiales
- La lectura de los materiales que han de estudiarse. Debe ser adecuada puesto que es una de las herramientas más potentes que posee el alumno para estudiar.
- Los libros y otros materiales de apoyo. Son fundamentales para completar los apuntes de clase y, por tanto, para completar la formación de los alumnos.
- Los esquemas y resúmenes. Son necesarios para crear en el alumno hábitos de orden, claridad, asimilación, etc. Asimilación de contenidos Este aspecto da cabida, según la autora, a dos procesos cognitivos fundamentales para la obtención del éxito escolar memorización y personalización. Tras la revisión de la literatura existente sobre hábitos y técnicas de estudio, debemos concluir que la mayoría de los trabajos giran en torno a propuestas de intervenciones simples y concretas, guías para el buen estudiante, y consejos escasamente comprobados científicamente.

## **2. Criterios de inclusión**

Como ya comentamos en la introducción de este apartado, el estudio de los hábitos de estudio nos ha llevado más allá de las conductas relativamente estables que los alumnos realizan para estudiar (entendiendo estudiar como aprender de forma individual). Las estrategias de aprendizaje suponen una abstracción, un conjunto de variables latentes que se apoyan en las técnicas de aprendizaje para desarrollarse y, a su vez, la repetición de éstas constituyen los hábitos de estudio. Si, además, consideramos el conjunto de estrategias utilizadas como un todo, se debe hablar de estilos de aprendizaje.

Llegados a este punto nos preguntamos ¿qué nos interesa medir?, ¿qué influye en el fracaso escolar? Pensamos que la idea original de considerar los hábitos de estudio como influyentes en el fracaso escolar de los alumnos es correcta. Puesto que el fracaso escolar supone un estado más o menos estable y constante del sujeto, los hábitos de estudio son el indicador más cercano a la operativización de los constructos estudiados.

En conclusión, la variable que tendremos en cuenta, a este respecto, en nuestro estudio será hábitos de estudio. Sin embargo, puesto que no podemos obviar las estrategias ni los estilos de aprendizaje, hemos optado por elaborar un instrumento más completo



que recoge ambas variables y que lleva por nombre Habilidades de aprendizaje y estudio.

### **3. Aspectos Familiares**

Daremos comienzo a este apartado siguiendo a Gómez Dacal (1992), cuando afirma que el poder de la familia para modelar la conducta, incluyendo la conducta asociada al aprendizaje instructivo, tiene su origen en:

- La precocidad con la que se manifiesta.
- La extensión del periodo de tiempo durante el cual los individuos reciben estímulos familiares.
- El fuerte tono afectivo de las relaciones que se establecen en el seno de la familia.
- La capacidad de la familia para incidir en la actividad escolar (un ejemplo de ello es la elección del centro escolar donde van a asistir los hijos).
- El carácter imperativo y paradigmático que caracteriza a una buena parte de los estímulos que provienen de los padres.
- La variedad de factores que alcanza la acción familiar (directamente, a las características personales del alumno y las características del centro escolar; indirectamente la conducta del docente, del discente, la capacidad del alumno, etc.).
- La contundencia con la que media en el influjo que ejercen los factores que condicionan la efectividad de la conducta discente. Muchos son los estudios que relacionan uno o varios aspectos familiares, de similar o diferente naturaleza, con el rendimiento de los alumnos. La evidencia de la relación que debe existir entre los resultados de la educación recibida en la institución familiar (la primera que comienza a educar al sujeto y que, en la mayoría de los casos, no abandona nunca esa función) y los resultados escolares (en forma de rendimiento académico, en este caso) ha dado lugar a numerosas investigaciones que han intentado probar dicha relación. Sin embargo, no resulta nada fácil, y tampoco es intención, resumir en un breve espacio todo lo que se ha realizado al respecto, por lo que se ha intentado sistematizar y clasificar las investigaciones tomando sólo las más significativas para el fin que se persigue.

A continuación, se realiza un repaso de los principales estudios sobre aspectos familiares y el rendimiento de los alumnos, después revisaremos algunas investigaciones donde se han tomado las variables familiares como mediadoras en la explicación del rendimiento y, finalmente, descenderemos a estudios que se centran en

aspectos concretos del ámbito familiar, como son el estatus socioeconómico y educativo de los padres y la implicación éstos en la formación de sus hijos.

#### **4. Características del Ámbito Familiar y Resultados Escolares**

Tras la publicación del inestimable Informe de Coleman en 1966, el estudio de las características del ambiente familiar se ha venido realizando en torno a dos grandes dimensiones, la primera de carácter más estructural y la segunda más funcional:

- Background. En esta dimensión ubican variables como el nivel socioeconómico, el nivel de formación de los padres, los recursos culturales, la estructura familiar, etc.
- Clima. Esta dimensión acoge variables como las relaciones padres-hijos, la utilización del tiempo en el hogar, las demandas, expectativas y aspiraciones de los padres, las relaciones de la familia con el centro escolar, los hábitos, las costumbres, etc. Sin embargo, esta diferenciación es, en muchos casos, meramente formal, puesto que en la práctica estas variables son una misma realidad, de ahí que en su estudio las consideremos como integrantes de un todo, si bien en ocasiones, es necesario investigar la actuación aislada o en grupo de algunas de ellas.

Marjoribanks (1984) realizó un estudio donde pretendía observar la mediación que ejerce la variable interacciones padres-hijos entre el estatus socio familiar y el rendimiento académico. Las variables independientes que consideró fueron: aspiraciones y expectativas de los padres, soporte paterno de la actividad escolar del hijo, e interacciones padre-hijo centradas en la enseñanza o en el terreno afectivo. La variable dependiente fue las aspiraciones académicas y profesionales de los alumnos.

Gómez Dacal (1992) entresaca de este estudio tres conclusiones importantes:

En cada nivel de expectativas de los padres, el incremento del soporte materno percibido está asociado con una elevación de las puntuaciones en la escala de las aspiraciones de los alumnos.

Si el estatus ocupacional paterno es obrero, en la variable soporte materno percibido existe un punto que hasta que no es alcanzado no se produce asociación alguna entre dicha variable y aspiraciones del alumno.

La variable soporte paterno percibido tiene una relación curvilínea con las aspiraciones académicas, cuya intensidad varía sensiblemente en función del estatus ocupacional paterno. Thorndike (1973) hace un análisis de los datos del estudio empírico sobre los resultados escolares realizados por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación), el cual permite valorar las diferencias existentes entre países respecto de la incidencia que, en cada uno de ellos, tienen los factores familiares. Distingue cuatro factores:

- Nivel socioeconómico (considera la profesión del padre, la formación del padre y la formación de la madre).
- Recursos para la lectura (existencia de diccionarios en casa, número de libros en el domicilio, periódicos y revistas que se leen en la familia).
- Preocupación que muestran los padres por la actividad escolar (interés de los padres por el trabajo que realiza la escuela, presión que ejercen los padres para que sus hijos lean, y grado en que los padres motivan a sus hijos para que visiten museos).
- Ayuda familiar en el trabajo escolar (ayuda que recibe el alumno en la realización de las tareas escolares en casa, corrección de la expresión oral del alumno y corrección de la expresión escrita del alumno por parte de los padres). La variable dependiente es competencia en comprensión lectora.

Los resultados que arroja la investigación son claros: las correlaciones más altas con la competencia en comprensión lectora se dan con el nivel socioeconómico y con los recursos para la lectura en los alumnos con edades comprendidas entre 10 y 14 años, mientras que las correlaciones más bajas se dan entre dichas variables en alumnos de 17/18 años, y entre el resto de las variables y la variable criterio independientemente de la edad de los sujetos.

Kurdek y Sinclair (1988) realizan otro estudio donde también se analiza el efecto general que ejerce el entorno familiar en los resultados y comportamiento de los alumnos. Como variables que definen la estructura familiar utilizan: viven con sus dos padres naturales, viven con su madre tras la separación de sus padres y viven con su madre y su padrastro. Como variables que expresan el clima familiar definen los conflictos familiares y el grado de interés de los padres en las actividades intelectuales y culturales. Los indicadores de rendimiento que consideran son:

- Calificación en el grado que cursa.
- Competencia cuantitativa. - Lenguaje.
- Repetición de grado. El comportamiento escolar lo miden mediante las faltas de asistencia y la falta de puntualidad. Los resultados de la investigación se concretan en:
- La estructura familiar explica una parte significativa de la varianza de calificaciones, competencia cuantitativa y faltas de asistencia.
- La inclusión de la variable sexo sólo incrementa la explicación de faltas de asistencia y tasa de repetición.
- La consideración de los conflictos familiares no amplía el poder explicativo de estructura familiar y sexo.
- La orientación a las actividades intelectuales y culturales explica una parte de la varianza de las calificaciones escolares mayor que estructura familiar, sexo y conflictos familiares.

En resumen:

- Las calificaciones escolares se explican por la combinación de estructura familiar y orientación de los padres hacia lo intelectual y cultural.
- La competencia cuantitativa se asocia a la estructura familiar.
- Las ausencias están explicadas por la acción conjunta de la estructura familiar y el sexo.

Estos tres trabajos son una muestra de que el estudio de la influencia de los factores familiares de forma global (y no por separado) en el rendimiento de los alumnos, no se puede obviar puesto que arroja resultados muy significativos. Sin embargo, no sólo existen estudios de la influencia directa de los aspectos familiares en el rendimiento, sino también, de la influencia indirecta que dichos aspectos ejercen sobre el rendimiento. A continuación, se exponen algunos de los trabajos más interesantes.

### **Rendimiento General**

Es el que se manifiesta mientras el estudiante va al centro educativo, en el aprendizaje de las líneas de acción educativa y hábitos culturales y en la conducta del alumno.

1. Estrés académico o estrés de rol del estudiante.

Coincidiendo con los cambios que se producen en el desarrollo final de la adolescencia, el acceso a la Enseñanza Superior enfrenta a los jóvenes a numerosos desafíos como son la separación de la familia y de los amigos o a unas mayores exigencias de autonomía.

Según Fisher (1987) considera que la entrada a la universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea de manera transitoria, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador junto con otros factores del fracaso académico universitario.

Desde este modelo, el control hace referencia al dominio sobre los eventos diarios o situaciones cotidianas, esto es, a la habilidad para manejar el ambiente, lo que, si se consigue, es percibido por el individuo como placentero. La transición a la universidad requiere que los jóvenes se esfuercen por adaptarse a nuevos roles, normas, responsabilidades y demandas académicas en un ambiente de mayor competitividad.

Los universitarios se enfrentan a estresores relacionados con los horarios, las condiciones de las aulas, los exámenes, la espera de calificaciones o la incertidumbre hacia el futuro (Peñacoba y Moreno, 1999; citado por González, Landero y Tapia, 2007).

El estrés y la ansiedad de los estudiantes conlleva a menudo se asociar con las expectativas académicas y el rendimiento, y con factores sociales, como la soledad, los problemas financieros y el tiempo limitado disponible para la familia y amigos (Abouserie, 1994). En las últimas décadas, ha habido un aumento significativo de las publicaciones en relación al estrés laboral, fenómeno que afecta a un alto porcentaje de trabajadores en el mundo industrializado y que conlleva un alto coste personal, psicosocial y económico (Serrano, Moya y Salvador, 2009).

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros campos de estudio del estrés psicosocial, como por ejemplo el estrés laboral, existen pocas investigaciones que aborden de forma específica y rigurosa el impacto que el sistema educativo puede

llegar a tener sobre los estudiantes, y, en especial, sobre los estudiantes universitarios, aunque resulte razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica puedan provocar estrés, y que dicho estrés repercuta negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento de los estudiantes (Muñoz, 2004).

Putwain (2007), en una revisión teórica sobre el estrés académico, observó cómo la Psicología Organizacional ha tendido tradicionalmente a centrarse en la gestión y reducción del estrés en el trabajo, siendo sólo en los últimos años cuando algunos académicos han dirigido su atención hacia el estrés relacionado con el trabajo académico. Este autor además enfatiza la existencia de un potencial considerable en la investigación futura sobre el estrés en contextos educativos, principalmente en su repercusión sobre la salud, resultados académicos y emocionales.

Además, hace referencia a algunos problemas metodológicos existentes a la hora de abordar esta área de estudio, algunos de los cuales son comunes al estudio del estrés en cualquier ámbito y ya han sido comentados. En concreto destaca que la investigación existente se ha visto limitada por una falta de precisión sobre el objeto de investigación: “estrés académico” o “estrés de evaluación” y por el empleo de términos diferentes como sinónimos: estrés, ansiedad y preocupación. Además, defiende que las estrategias de investigación cualitativas son herramientas especialmente apropiadas para investigar el estrés en contextos académicos.

Aunque, como se expone más adelante, en un número considerable de investigaciones se ha observado que los exámenes y los medios de evaluación en general se encuentran entre las principales fuentes de estrés en los contextos académicos (Martín, 2007; Polo, Hernández & Pozo, 2006; Feldman y cols. 2008; Evans y Nelly, 2004; González, 2008) desde el presente estudio se considera que el estrés de evaluación no puede ser considerado sinónimo del estrés académico; aunque es evidente su relevancia como estresor, podría más bien considerarse como un subtipo de estrés contexto-dependiente del estrés académico.

Ejemplos de carácter general en relación con este aspecto son los trabajos de Jones y Frydenberg (1999) y Ryan (2009). Jones y Frydenberg (1999) exponen los resultados

de un estudio longitudinal llevado a cabo sobre 170 estudiantes universitarios australianos de primer curso. Estos estudiantes informaron de unos niveles de estrés percibido superiores en las dos semanas posteriores al acceso a la universidad que dos semanas antes del periodo de exámenes. Esto nos indica que el fenómeno del estrés académico no debe unirse exclusivamente a la realización de exámenes, aun siendo éste un elemento de suma importancia.

Por su parte, Ryan (2009) analiza las principales fuentes de estrés académico de las que informan una muestra de 161 estudiantes universitarios observando que, lejos de lo esperado, el principal estresor académico estaba relacionado con situaciones cotidianas como el transporte, largos desplazamientos hasta el lugar de estudio o el trato molesto del personal. En segundo y tercer lugar aparecían respectivamente los plazos de entrega a los que tenían que hacer frente los estudiantes y la sobrecarga o demandas académicas excesivas.

De forma general, podríamos definir el estrés académico como aquel que se produce relacionado con el ámbito educativo (Polo, Hernández y Pozo, 1995). En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores como a estudiantes, e incluso, dentro de éstos, podría afectar a cualquier nivel educativo. Ahora bien, afirmar que un estudiante universitario padece estrés o decir que no lo padece resulta de una utilidad cuestionable por su generalidad, siendo necesario conocerlo con una mayor profundidad.

El estrés académico propiamente dicho apuntaría así a aquellos procesos cognitivos y afectivos por los que el estudiante experimenta el impacto de los estresores académicos. Sería pues la percepción subjetiva del estrés. Muñoz, 1999 Basándonos en el modelo general de estrés psicosocial de Lazarus y Folkman, podemos decir que se trata pues de un complejo fenómeno que implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico.

Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional. Entendemos por estresores académicos todos aquellos factores o estímulos del ambiente organizacional educativo (eventos, demandas, etc.) que presionan o sobrecargan de algún modo al

estudiante. En concreto, nosotros nos centraremos en el medio universitario, analizando como posibles fuentes de estrés aspectos tales como los exámenes y evaluaciones, el rendimiento académico, las relaciones sociales, la sobrecarga de trabajo, metodología docente o la falta de control sobre el propio entorno educativo.

Podemos decir así, que el sujeto evalúa diversos aspectos de su entorno educativo como amenazas o retos, como demandas a las que puede responder adecuadamente o para las que cree no tener los recursos necesarios, como factores que están o no bajo su control, etc. Sin embargo, no todos los estudiantes universitarios padecen estrés. La respuesta al estrés depende de la disposición personal para hacer frente a las demandas de la situación así como de la propia situación a la que nos refiramos. Es decir, cómo un individuo responde a los acontecimientos estresantes depende tanto de la disposición personal de dicho individuo como de la situación en la cual dichos acontecimientos suceden.

Estresores académicos experiencia subjetiva del estrés académico efectos del estrés académico moduladores del estrés académico

Al hablar de los efectos y consecuencias del estrés académico nos referimos a una amplia gama de variables fisiológicas, psicológicas, sociales... que se ven afectadas por el impacto de los estresores académicos en el sujeto. Por tanto, cabe incluir aquí, desde sutiles cambios en la tasa cardíaca, en la tensión arterial o en los niveles de hormonas en la sangre durante la realización de un examen, hasta las repercusiones en la salud y el bienestar del estudiante, así como indicadores del rendimiento académico tales como las calificaciones. Muy numerosas son también las variables que pueden modular las relaciones entre las fuentes, la experiencia subjetiva y los efectos del estrés académico.

Como se verá más adelante, se tendrán en cuenta diversos factores: biológicos (edad, sexo), psicosociales, psicoeducativos (engagement, formación e historial académico previos) y socioeconómicos (disfrute de becas, lugar de residencia, obligaciones...). Las estrategias de afrontamiento que el sujeto pone en marcha ante la experiencia de estrés pueden ser consideradas simultáneamente como efectos y como variables moduladoras del estrés académico. Son un efecto inmediato de la experiencia del



estrés, puesto que, dependiendo de la valoración que el estudiante haga de la situación, éste tenderá a afrontarla de un modo u otro.

Son una variable moduladora, puesto que distintas estrategias pueden resultar más o menos adecuadas para cada situación y, en consecuencia, más o menos eficaces de cara a evitar que el estrés académico llegue a afectar al bienestar, la salud o el rendimiento del estudiante. En cualquier caso, el afrontamiento está estrechamente relacionado con la apreciación subjetiva del estrés. A continuación revisaremos los datos empíricos existentes centrados en el estudiante universitario acerca de cada uno de los grupos de variables considerados.

## 2. Estresores académicos

Por lo general, las investigaciones que tratan de identificar de forma exhaustiva los estresores académicos que afectan a poblaciones de estudiantes universitarios han recogido los datos mediante técnicas de autoinforme, donde los sujetos deben indicar qué aspectos, situaciones, etc., de su vida académica les resultan estresantes, aversivas o amenazantes, y en qué medida.

Para ello se emplean listados de estresores o cuestionarios confeccionados previamente, o bien se deja responder de manera más libre y abierta a los estudiantes. Muñoz (1999), en una investigación experimental realizada en 270 alumnos de tercer curso de la Facultad de Psicología de Sevilla, estudió la incidencia del sistema de enseñanza y la función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios, observando que los cuatro grupos principales de estresores entre estos estudiantes universitarios hacían referencia a: problemas de adaptación al mundo universitario; el conflicto y la sobrecarga de su rol de alumno: demandas académicas excesivas; la ambigüedad acerca de lo que se demanda y espera de él y la falta de control sobre su entorno organizacional.

Martín (2007) en un estudio realizado en 40 estudiantes universitarios de distintas titulaciones de la Universidad de Sevilla presenta como estresor académico fundamental en la vida estudiantil el periodo de exámenes. El resultado principal de esta investigación consiste en un aumento significativo del nivel de estrés en 3 de las 4

titulaciones estudiadas durante la época de exámenes. Asimismo, se observaron leves variaciones en los indicadores de salud y del nivel de autoconcepto académico, aspectos ambos correlacionados indirectamente con el estrés académico.

Igualmente, en un estudio realizado por Polo, Hernández y Pozo (1996) en 64 alumnos de 1er y 3er curso de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, las situaciones de evaluación aparecen entre los principales estresores referidos por los estudiantes. Sin embargo, contrariamente a lo esperable, no son estas situaciones las que generan más estrés, sino que éste aparece de forma más intensa en relación con el “agobio” que provoca la relación cantidad de trabajo/tiempo, es decir, los estudiantes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas.

Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento parece generar más estrés que otras situaciones claramente de evaluación como puede ser la propia realización de un examen o la exposición de un trabajo en clase. En la misma línea, Feldman y cols. (2008) evaluaron las fuentes de estrés académico más frecuentes e intensas en una muestra de 442 estudiantes universitarios en Venezuela. Sus resultados concuerdan con los descritos anteriormente ya que los estresores más frecuentes e intensos fueron aquellos relacionados con los exámenes, con la falta de tiempo para estudiar y con la excesiva cantidad de material que asimilar.

De igual forma, en este estudio se concluye con un 99% de confianza que los estudiantes de mayor edad refirieron menos estrés académico que los más noveles, lo que vendría a apoyar una vez más la relación existente entre el control y el estrés académico. De especial interés son los estudios llevados a cabo en estudiantes de Ciencias de la Salud. Estos grupos aparecen como especialmente sensibles a la percepción de estrés académico dadas las exigencias no sólo teóricas, sino clínicas de los planes de estudio (Lindop, 1999).

Así, Entre los estudiantes universitarios de 6º curso de medicina de la Universidad de Porto encuestados por Loureiro, McIntyre, MotaCardoso & Ferreira (2008) el 58,2% reportó síntomas clínicos asociados al estrés, apareciendo como principales estresores los siguientes: el volumen de material a estudiar, las exigencias de algunas asignaturas, el ritmo de las evaluaciones, una enseñanza-aprendizaje demasiado centrada en la

memorización y la falta de tiempo para las actividades de ocio así como las dificultades en el manejo del mismo.

Evans y Nelly (2004) estudiaron el fenómeno del estrés académico en 52 estudiantes de tercer curso de Enfermería de la Universidad de Dublín encontrando que entre los principales estresores aparecían: los exámenes, la cantidad de trabajo, la dificultad de algunas materias y el hecho de enfrentarse al estudio; en el ámbito clínico se destacaban la dificultad de aplicar la práctica ideal aprendida a la situaciones reales y los conflictos con el personal de sanitario. Entre las principales estrategias de afrontamiento se destaca el apoyo social.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en poblaciones del mismo ámbito geográfico por Lindop (1989, 1999). Datos similares fueron obtenidos en la investigación de González (2008), en la que se estudiaba el estrés académico en 258 alumnos de Ciencias de la Salud de A Coruña. En este caso, los principales estresores reportados por los encuestados fueron: los exámenes, las intervenciones en público, la sobrecarga del estudiante y la deficiencia metodológica del profesorado, siendo la principal estrategia de afrontamiento empleada por las estudiantes el apoyo social y por los estudiantes la reevaluación positiva (Cabanach, González, Freire, 2009).

### **3. Variables moduladoras del estrés académico**

Como ya se ha indicado al conceptualizar el estrés académico, son muy numerosos los factores que pueden modular las relaciones entre las fuentes, la experiencia subjetiva y los efectos y consecuencias de este tipo de estrés. Estos factores o variables moduladoras del estrés pueden ser clasificados en cuatro grupos: a) variables biológicas; b) variables psicosociales; c) variables psicoeducativas; d) variables socioeconómicas.

Las variables moduladoras biológicas consideradas más habitualmente en las investigaciones sobre el estrés académico son sin duda la edad y el género. El sexo femenino aparece asociado a un mayor riesgo de sufrir trastornos ansioso-depresivos en estudiantes universitarios en comparación con el sexo masculino (Balanza, Morales y Guerrero, 2009).

De igual forma, se ha asociado a mayores niveles de estrés académico percibido y respuestas de estrés (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira, 2008. Michie, Glachan & Bray, 2001. Misra & Castillo, 2004). Sin embargo, también existen estudios donde el género femenino no parece estar asociado a una mayor percepción de estresores académicos (Jones & Frydenberg 1999. Huan, See, Ang & Har, 2006. Matheny, Roque-Tovar, Curlette (2008).

El curso académico y la edad aparecen frecuentemente descritos como variables moduladoras del estrés siendo el primer curso un factor de riesgo en la percepción de estresores académicos. Es decir, parece existir una tendencia de atenuación de la evaluación del contexto académico como estresante a medida que se avanza de curso académico.

Esta hipótesis ha sido confirmada en varios estudios (Polo, Hernández y Pozo, 1996. Martín, Lavín, Figueroa et al. 2005. Struthers, Perry & Menec, 2000. Michie, Glachan & Bray, 2001) Estos hallazgos se podrían interpretar como confirmatorios del Modelo de Control de Fisher ya comentado. Los resultados obtenidos por las investigaciones sobre estos factores moduladores del estrés académico de carácter psicosocial y psicoeducativo son variados.

La literatura evidencia una correlación inversa entre los niveles de autoconcepto académico y autoestima y estrés, tanto en períodos de evaluación como sin ésta, es decir, que ambos conceptos aparecen como factores protectores tanto del estrés académico como de aquellos trastornos psicofisiológicos asociados al mismo (Martín, 2007. Ni, Liu, Hua Lu, Wang & Yan 2010. Michie, Glachan & Bray, 2001. Rayle, Arreondo & Robinson Kurpius, 2005). Las creencias motivacionales sobre la propia eficacia que perciben los estudiantes han sido descritas como claves tanto en la aparición de respuestas de estrés como en el proceso de valoración y afrontamiento del mismo.

La tendencia observada es que existe una relación inversa entre niveles de autoeficacia, la percepción de estresores y respuestas al estrés. De igual forma, se

establece una relación positiva entre los niveles de autoeficacia y las estrategias de afrontamiento activo empleadas (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2010).

Es posible por tanto, que aquellos estudiantes con mayores niveles de autoeficacia, en comparación con los menos eficaces, generen expectativas más elevadas de sí mismos porque confían en sus capacidades y porque perciben el entorno académico como menos amenazador, afronten las situaciones de una forma que les haga más probable adaptarse con éxito a las demandas y todo ello les lleve a experimentar mejores niveles de bienestar general.

En suma, las creencias de autoeficacia se configuran como una variable de especial relevancia en la protección frente al estrés en contextos académicos. Esta variable tiene, por tanto, relevancia no sólo para mejorar la motivación del estudiante para el aprendizaje, sino también para posibilitar un mejor ajuste psicológico y, en consecuencia, mayores niveles de bienestar. Los compromisos o metas de los estudiantes, entendidos como las razones o motivos que les mueven, también parecen mediar en la percepción del estrés.

Así, Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y González (2008) en un estudio sobre las relaciones entre las metas de los estudiantes y el estrés académico confirman que son las metas de evitación del rendimiento, orientación bajo la cual el estudiante demuestra una alta preocupación por la defensa de su imagen personal, las que se relacionan de una manera positiva y significativa tanto con la percepción de estresores como con los niveles autoinformados de malestar físico y psicológico; invirtiéndose el signo de la relación en el caso de las estrategias de afrontamiento. Todo ello les permite concluir que las metas de evitación del rendimiento están vinculadas con la percepción del entorno académico como potencialmente estresante.

Soares, Guisande, Diniz y Almeida, (2006) en una investigación llevada a cabo sobre 560 alumnos de primer año de universidad pretenden contrastar un modelo integrador del proceso de adaptación de los jóvenes al contexto universitario, que evalúe el papel y la importancia de algunas variables de naturaleza personal y contextual que la literatura ha evidenciado como relevantes en la predicción del rendimiento y del desarrollo psicosocial de estudiantes universitarios de primera año.

Los datos aportados por esta investigación parecen apuntar a que son las características preuniversitarias con la que los alumnos llegan a la universidad, más que las características institucionales o la calidad de la experiencia universitaria, las que más influyen en los resultados académicos y de desarrollo psicosocial. Tanto es así, que de todas las variables incluidas en el modelo, la única que influyó de forma estadísticamente significativa en el rendimiento académico de los alumnos al final del primer año fue la media con la que los alumnos accedieron a la universidad. Dado que esta conclusión, en palabras de los propios autores, carece de demasiado sentido o lógica, se hace necesario el desarrollo de un mayor grado de investigación sobre la adaptación al entorno universitario, explorando nuevos constructos, herramientas de medida y técnicas de obtención de datos.

#### **4. Respuestas del estrés académico**

Al hablar de la respuesta del estrés académico se hace referencia a una amplia gama de variables fisiológicas, psicológicas y sociales que se ven afectadas por el impacto de los estresores académicos en el sujeto. Las demandas del contexto académico son percibidas por muchos alumnos como fuertemente estresantes, lo que contribuye tanto al deterioro de la salud física como mental.

La incidencia del estrés académico en la salud y bienestar físico y mental ha sido, según Muñoz (2004), la más estudiada y sobre la que, en consecuencia, existe una mayor cantidad de datos empíricos. Cabe incluir aquí un enorme abanico de efectos somáticos y psicológicos que, en muchas ocasiones, son difíciles de separar. De hecho, buena parte de los estudios sobre el estrés académico utilizan diversas medidas de ambos tipos de efectos, o instrumentos que, de un modo más global los integran.

En este sentido, son muy abundantes los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre el sistema inmunitario. Los hallazgos más consistentes en este sentido han sido la disminución de la proliferación de linfocitos en respuesta a mitógenos, del número y actividad de las células NK, de los recuentos de linfocitos totales, linfocitos T, de la producción de interleucina-2, de la Ig-A salivar y de la respuesta a un antígeno específico como el EBV (virus de Epstein Barr).

Asimismo, se han descrito aumentos de los títulos de anticuerpos a los virus herpes, EBV y CMV (citomegalovirus) y de la producción de TNF-alpha, IL-6, IL-1 Ra, IFN-gamma e IL-10. Se han encontrado resultados contradictorios respecto a los recuentos de CD4+, CD8+ así como en el porcentaje de monolitos.

De igual forma, el estrés académico también ha sido asociado a síntomas somáticos del tipo dolor de cabeza, mareos, problemas digestivos, agotamiento, problemas con el sueño o irascibilidad (González, 2008; Polo, Hernández y Pozo, 1996; McGeorge, Samter & Gillihan, 2005; Hystad et. Al., 2009) y con el cansancio emocional (González, Landero y Tapia, 2007).

Se ha demostrado además, que el estrés académico no sólo puede inducir efectos directos sobre la salud, sino también efectos indirectos a través de la modificación de los estilos de vida. El estrés se ha asociado a un deterioro en los hábitos alimenticios saludables, aumento del consumo de alcohol, tabaco o café así como al sedentarismo o al deterioro de la imagen corporal (Loureiro, McIntyre, Mota-Cardoso & Ferreira, 2008, Griffin, Friend & Lobel, 1993; Deinzer et al., 2001).

#### **a. Rendimiento Específico**

Es el que se da en la resolución de problemas personales, desarrollo en la vida profesional, familiar y social que se les presenta en el futuro. Se evalúa la vida afectiva del alumno, se considera su conducta parceladamente: sus relaciones con el maestro, consigo mismo, con su modo de vida y con los demás.

#### **Social**

La institución educativa, al influir sobre un individuo, no se limita a éste sino que a través de sí mismo ejerce influencia de la sociedad en que se desarrolla.

Se considera factores de influencia social: el campo geográfico de la sociedad donde se sitúa el estudiante, el campo demográfico constituido por el número de personas a las que se extiende la acción educativa.

#### **2.3.4.2.2. Factores asociados al Rendimiento Académico**

Cuando se habla de los diversos factores que afectan el rendimiento académico, Batalloso (2000) hace una clasificación indicando que existen los factores individuales y socioeconómicos, en los cuales se incluyen la disposición, habilidades, actitudes y capacidad para el rendimiento. Estos factores se vinculan de manera directa, en forma de exhortación, impedimento o estímulo para producir rendimiento y permitir el desarrollo de habilidades y destrezas.

De la misma manera, indica que entre los factores que se encuentran asociados al rendimiento académico están las conductas de pre-entrada o requisitos que el estudiante posee al abordar la experiencia de aprendizaje, habilidades generales de aprendizaje, capacidades de autorregulación para con el estudio y el grado de involucramiento en el proceso, este último va a depender en gran escala de la motivación y desarrollo de la autonomía.

En relación a los factores del rendimiento académico, Villalobos (2009) señala lo siguiente: En este sentido, estos factores se pueden clasificar en cuatro áreas específicas relacionadas entre sí: psicológicos, fisiológicos, socioeconómicos y pedagógicos. Los factores psicológicos se refieren a la adaptación social por un lado y los conflictos emocionales por el otro, son polos opuestos favorables o desfavorables en el desenvolvimiento escolar.

En ambos casos juega un papel de suma importancia los elementos inherentes a la personalidad, las relaciones intra e interpersonales del individuo, satisfacción adecuada de necesidades, autovaloración, autoimagen positiva, sentimientos de autoconfianza, pertenencia, utilidad, reconocimiento, seguridad de sentirse querido, aceptado y respetado. Por otra parte, Artunduanga (2008) clasifica los factores asociados al rendimiento académico de esta manera:

#### **Factor Contextual:**



Este factor agrupa todas las variables que estudia aspectos relacionados con el nivel socioeconómico, cultural, institucional y pedagógico (p. 3). Estos factores se definen a continuación:

### **Variables Socioculturales:**

En este factor se agrupan todas las variables que estudian aspectos relacionados con el nivel socioeconómico y cultural del estudiante, así como las variables de tipo institucional y pedagógico. Según Artunduanga (2008), las variables socioculturales son:

Origen sociocultural de la familia. Nivel educativo de los padres.

Clima educativo de la familia y el ambiente social del estudiante.

Experiencias vividas por los estudiantes y su integración social.

### **Variables Institucionales:**

Estas variables se podrían definir como aquellas características estructurales y funcionales que difieren en cada institución. Según Artunduanga (2008), las variables institucionales son:

Tipo y tamaño del centro educativo.

Procesos de funcionamiento de los centros.

Características de una universidad.

Las políticas educativas del centro.

### **Variables Pedagógicas:**

Estas variables establecen la importante función del profesor, ya que éste influye en gran medida en el rendimiento académico que obtiene el alumno. Según Artunduanga (2008), las variables pedagógicas son:

Expectativas de los profesores.

Formación y experiencia del profesor.

Personalidad del profesor. o Metodología de enseñanza.

Acompañamiento pedagógico.

Tutoría.

Tamaño del grupo.

Clima de la clase.

### **Factor Personal:**

En relación a este grupo de variables, las mismas conforman elementos clasificatorios utilizados para estudiar el comportamiento del alumno, que tienen que ver con su desarrollo intelectual y pueden ser considerados como una forma de capital cultural. Según Artunduanga (2008), el factor personal agrupa a las siguientes variables:

#### **Variables Demográficas:**

Artunduanga (2008) define: “Estas variables de carácter estructural, aportan elementos para el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, aunque no juegan un papel decisivo en el mismo” (p. 6). Estos elementos evidentemente ejercen una clara influencia sobre los alumnos, indistintamente que estos sean hombres o mujeres. Según Artunduanga (2008), las variables demográficas son:

Sexo.

Edad.

Estado civil.

Experiencia laboral.

#### **Variables Cognoscitivas:**

En este grupo se incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad, que son asociados al rendimiento académico; estos rasgos consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad. Según Artunduanga (2008), las variables cognoscitivas son:

La inteligencia y las aptitudes intelectuales.

Rendimiento académico previo.

Capacidades y habilidades.

Estilos cognitivos.

Estilos de aprendizaje.

Motivación.

### Variables Actitudinales:

En este apartado se agrupan las investigaciones que consideran variables de índole afectiva y están fuertemente relacionadas con las variables motivacionales. Estas variables tienen que ver especialmente con el alumno. Se puede afirmar que la unión de todas estas variables es significativa e importante, ya que en la medida en que el alumno muestre más interés por lo que estudia y realiza, estará más motivado, y es así como obtendrá un mejor aprovechamiento académico que se traducirá con el tiempo, en un alto rendimiento académico.

Según Artunduanga (2008, p.10), las variables actitudinales son:

Autorresponsabilidad.

Habilidades de autoaprendizaje.

Satisfacción.

Interés hacia los estudios.

Toma de decisión ante los estudios.

Organizar, prever y programar el futuro.

Auto concepto académico.

Auto concepto personal.

Habilidades sociales.

### **Determinantes Personales**

Garbanzo (2007, p. 47) define a los determinantes personales como los que: Incluyen aquellos factores de índole personal, cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas, sociales e institucionales la siguiente figura muestra algunos factores asociados al rendimiento académico de índole personal, agrupados en la categoría denominada determinantes personales, que incluye diversas competencias. Esta misma autora señala que dentro de esas competencias se encuentran:

Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios

Determinantes Personales

Competencia cognitiva

Motivación

Condiciones cognitivas  
Auto concepto académico  
Autoeficacia percibida  
Bienestar psicológico  
Satisfacción y abandono con respecto a los estudios  
Asistencia a clases Inteligencia  
Aptitudes  
Sexo  
Formación académica previa a la Universidad  
Nota de acceso a la universidad

### **Determinantes Sociales**

Garbanzo (2007, p. 53) señala que los determinantes de índole social son: “Aquellos factores asociados al rendimiento académico de índole social que interactúan con la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales”. Las siguientes conclusiones se llegan asociados al rendimiento académico de índole social según Garbanzo (2007):

Diferencias sociales

Entorno familiar

Nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante

Nivel educativo de la madre

Contexto socioeconómico

Determinantes Institucionales

Esta categoría incluye los elementos no personales que intervienen en el proceso educativo y que influyen en el rendimiento académico. Dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor y la dificultad de las distintas materias.

Determinantes Sociales

Se dice que estos elementos o determinantes institucionales corresponden a esta categoría ya que presentan las condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros factores que rigen en la institución educativa.

Son importantes debido a que se relacionan con variables que en cierta medida se pueden establecer, controlar o modificar, como, por ejemplo, los horarios de los cursos, el tamaño de los grupos o criterios de ingreso en carrera. Elección de los estudios según interés del estudiante Complejidad en los estudios Condiciones institucionales Servicios institucionales de apoyo Ambiente estudiantil Relación estudiante - profesor Pruebas específicas de ingreso a la carrera. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Garbanzo (2007, p.57) dice: En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Este está constituido por los indicadores: tasa de éxito, tasa de repetición y tasa de deserción, los cuales indican la función que cumple la escuela.

Por tal razón, el rendimiento académico es el resultante del complejo mundo que envuelve al participante con sus cualidades individuales, como lo son las aptitudes, capacidades, personalidad, su medio socio-familiar, su realidad escolar; como lo son el tipo de centro, relación con el profesorado y compañeros o compañeras, los métodos docentes y por tanto su análisis resulta complicado y con múltiples interacciones.

Los Determinantes Institucionales en este orden de ideas, se sostiene que hay factores ocultos asociados con el rendimiento académico tales como los factores intelectuales: se incluyen capacidades y aptitudes, la inteligencia, y en igualdad de condiciones rinde más y mejor un sujeto bien dotado intelectualmente que uno limitado mediano y que no ha llegado a conseguir un adecuado nivel de desarrollo intelectual. Otros son los psíquicos; tiene decisiva incidencia en el rendimiento académico de los jóvenes como son la personalidad, la motivación, el auto concepto y la adaptación.

Otro factor determinante es el de tipo socio ambiental: la influencia negativa que ejercen en el rendimiento las condiciones ambientales que rodean al alumno como lo son: la familia, el barrio, estrato social del que procede.

Es indudable que el llamado fracaso académico está más generalizado y radicado en aquellas capas sociales más desposeídas económica y culturalmente, de tal forma que entre los colegios periféricos, suburbanos y los ubicados en niveles o zonas medias o elevadas se dan diferencias en el porcentaje del fracaso. Lo que lleva a admitir; que la inferioridad de condiciones de partida de unos alumnos con relación a otros va a ser decisiva en toda la trayectoria curricular del alumno.

#### **2.3.4.2.2.1. Rendimiento Académico en el Nivel Superior**

Dentro del proceso de desarrollo de una nación, el sector educativo en general y la educación superior en particular, es decir, en las instituciones de educación superior, la enseñanza es masificada. Además, un aspecto que se debe resaltar es que los planes curriculares con frecuencia no se ajustan a las necesidades reales de la sociedad, se pueden encontrar carreras universitarias que requieren de una urgente revisión para adaptarlos a un perfil de egresado que responda a las necesidades reales de la sociedad.

Aunado a esto, lamentablemente, se encuentran situaciones no favorables como la contratación de profesionales para no están comprometidos por una u otra razón con el proceso de enseñanza y aprendizaje que requieren de la necesaria formación pedagógica y de manera más frecuente, de la actualización de los conocimientos para la labor docente universitaria. Otro elemento común en las reflexiones sobre los problemas de la educación universitaria es la falta de preparación académica de los alumnos.

El número de alumnos, cada vez mayor, carentes de los hábitos de estudio, tan necesarios para que se desempeñen bien en sus clases, parece ser una de las causas que determina el bajo rendimiento académico, el cual depende en parte de las características individuales tales como la habilidad intelectual, la motivación y las experiencias previas de estudio.

En el rendimiento académico influyen en cierta medida, diferentes variables como pueden ser las relacionadas con la asignatura y su dificultad propia en objetivos o contenido programático; con el docente, en cuanto a su set de estrategias de enseñanza, actitud, capacidad de interacción con los alumnos; así como, con la programación curricular y la capacidad objetiva de la evaluación del rendimiento académico para generar interpretaciones o reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, el rendimiento académico va a estar relacionado con la combinación de diferentes factores externos como internos, que van a influir en el nivel de competencias alcanzadas al por el alumno. La excelencia de la educación superior debe estar identificada con la autonomía, la competitividad y la capacidad de respuesta a las demandas sociales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser analizado sin duda alguna desde las posiciones de las partes interesadas: profesores, alumnos y sociedad. La falta de comprensión de este proceso dificulta el progreso sostenido en la calidad de la educación, en especial de la universidad venezolana, así como en la evaluación de la influencia de factores sobre ella.

#### **2.3.4.2.3. Dimensiones del Rendimiento Académico**

La Universidad de Costa Rica propuso la medición de factores asociados en cuatro grandes dimensiones de variables: institucionales, pedagógicas, psicosociales y sociodemográficas.

Los factores institucionales pueden considerarse como características estructurales y funcionales que difieren en cada institución. Dentro de estos factores se incluyen variables como horario de clases, estructura de horarios acorde a las asignaturas de mayor concentración, número de estudiantes por aula, infraestructura adecuada, aulas con cortinas para evitar el brillo de la luz enfocada en los pizarrones, pizarrones limpios puesto que en algunas veces están manchados por el uso de marcadores permanentes, proyector y computadora en cada salón de clases, mesas de trabajo amplias y sillas cómodas para cada estudiante, acceso a una red wifi, número de libros existentes en la biblioteca, laboratorios

tecnológicos con la finalidad que en las clases de informática todos los estudiantes tengan la oportunidad de practicar y saber el manejo de éstas.

Dentro de los factores pedagógicos la actitud del docente influye en gran medida en el rendimiento académico de los estudiantes, su actitud para comunicarse, la forma que utiliza para llegar a los discentes, el conocimiento y dominio de la materia, la metodología que utiliza, la relación que tenga con el/la estudiante, el efecto Pigmalión y el efecto de Halo juegan también un papel primordial. De esa forma los planes, programas, métodos, insumos, solo se materializan con el accionar del/la docente. Se debe tomar muy en cuenta la opinión del/la profesor(a) puesto que después de los estudiantes son los docentes uno de los elementos más importantes y cruciales de un sistema educativo.

Con respecto a este factor he mantenido conversaciones informales con los estudiantes del Cuarto Año de la Carrera de Idiomas de la Universidad Nacional de Chimborazo y manifiestan que algo muy importante que debe ser tomado en cuenta son las estrategias de enseñanza, métodos de evaluación y materiales didácticos que utilizan los docentes. Consideran que éstas tienen estrecha relación con el rendimiento académico. Sin embargo, existe controversia entre algunas investigaciones que señalan que hay interacciones entre los métodos didácticos y el rendimiento académico, y otras que no lo consideran.

Con respecto a los factores psicosociales se toma como referencia las ideas de Page (1990) quienes señalan que estos factores consideran las conexiones que se dan entre la persona y la sociedad, ya que es evidente que ejercen una clara influencia sobre los hombres y las mujeres. En esta dimensión se incluyen variables que miden ciertos rasgos de personalidad que podrían estar asociados al rendimiento, como la motivación, la ansiedad, la autoestima en contextos académicos y la percepción que el/la estudiante tiene del clima académico, considerando el conocimiento y el grado de entusiasmo que percibe del profesor o la profesora.

También se debe considerar aspectos relacionados con el auto concepto que surge de la interrelación de tres instancias: autoimagen (visión que la persona tiene de sí en un momento particular), imagen social (lo que la persona cree que los demás piensan de ella) e imagen ideal (cómo le gustaría ser). La discrepancia entre cómo es y cómo le gustaría ser



determina el grado de auto aceptación de una persona, aspecto importante, debido a que existe una relación entre el auto concepto y el rendimiento.

La aptitud intelectual es considerada como una variable de considerable peso en el rendimiento académico. La evidencia aportada por varias investigaciones, corrobora la tesis aceptada mayoritariamente por estudiosos en el tema, en el sentido de que existe una asociación significativa y moderada entre aptitudes y rendimiento.

Los factores sociodemográficos consideran las principales variables clasificatorias para el estudio de comportamientos diferenciales en diversos temas de investigación social. Se considera el sexo del/la estudiante, el nivel económico del grupo familiar, el tipo de colegio donde terminó la educación secundaria y el nivel educativo de los padres y madres de familia.

Se considera la variable sexo, porque históricamente existía la creencia de que los hombres superaban a las mujeres en inteligencia y que el rendimiento académico de éstas era inferior, al no tener las mismas capacidades que les permitieran acceder a estudios superiores, se consideraba que las mujeres tenían un coeficiente intelectual más bajo que los hombres, de hecho la actividad intelectual del género femenino era demasiado limitada, no se les permitía estudiar, leer o realizar actividades laborales, solamente se les asignaba tareas del hogar especialmente en el cuidado de los hermanos menores y en las labores domésticas mismas que al no recibir réditos económicos eran consideradas como no productivas. Las mujeres tenían mucha limitación social, ocupaban un papel muy marginado tanto en su desempeño de esposa como en el de madre. Ventajosamente esta política empezó a cambiar a raíz de la Revolución Francesa a finales del siglo XVIII y desde entonces el rol protagónico de la mujer ha ido cambiando positivamente en cuanto a su apreciación.

Sin embargo, en la actualidad algunas investigaciones manifiestan que las posibles diferencias en el rendimiento de hombres y mujeres se deben a otros elementos tales como las distintas pautas de socialización y el refuerzo de aptitudes diferenciadas por sexo. Page (1990).

Con respecto a esto, en la Unidad Educativa Salesiana “Santo Tomás Apóstol” de la ciudad de Riobamba, se hizo un experimento en el año lectivo 1998-1999, la institución

contaba solamente con estudiantes de género masculino desde primer año de educación básica hasta tercer año de bachillerato y éste último contaba con 40 estudiantes, ellos tenían un comportamiento negativo, su rendimiento académico era deplorable, su conducta dejaba mucho que desear, no respetaban a nadie; las autoridades salesianas decidieron aceptar como estudiante a una señorita que llegó a ser compañera de este grupo.

La dedicación de la estudiante, su carisma y sus atributos físicos hicieron que este grupo de jóvenes se esmere no solamente en comportamiento sino en rendimiento y en respeto; los resultados determinaron que los estudiantes del género masculino iniciaron una sana competencia entre ellos a fin de merecer el respeto y el asombro de la señorita estudiante.

La situación económica de los padres de familia tiene también mucha influencia en el desempeño de los/las estudiantes. Constantemente se requiere material de estudio en la institución, una buena alimentación y ambientes acogedores dentro de la casa para realizar las tareas; si no existe esto, se considera que el/la estudiante no puede rendir a plenitud; Sin embargo, hay que señalar que toda regla tiene su excepción y se sabe de personas que aún en la más grande miseria económica y en la orfandad extrema han llegado a sobresalir, Benito Juárez, ex presidente de México a mediados del siglo XIX es un claro ejemplo de ello.

También es importante tomar en cuenta el entorno sociocultural, en cuanto al bagaje cultural de la persona. Este término se refiere a la competencia que tiene la persona, lo cual le permite lograr acceso a la educación, a empleo y movilidad social. Los elementos sociales y culturales de la vida familiar facilitan el desarrollo intelectual de la persona y pueden ser considerados como una forma de capital cultural. Este tiene que ver con las competencias de la persona.

#### **2.3.4.2.4. Determinantes del Rendimiento Académico**

En su estudio sobre los factores que inciden en los resultados académicos de los estudiantes universitarios (Tejedor, García – Valcárcel, 2007) señalan que las investigaciones son numerosas e incorporan una amplia variedad de posibles determinantes. Desde los factores de carácter personal (género, edad, situación socio-familiar, aptitudes intelectuales, etc), pasando por los factores académicos (estudios realizados, rendimientos previos,...) hasta

los determinantes de tipo pedagógico (metodologías educativas, sistemas de evaluación,...), éstos actúan a menudo de forma interactiva y no son claramente identificables como responsables directos del rendimiento académico. (Alvaro, 1990).

### **Factores de carácter personal.**

- a) **Género.** Incide básicamente en el rendimiento académico.
- b) **Edad.** En Ecuador, debido a las demandas gubernamentales actualmente hay personas que estudian a edades avanzadas, quiero decir que no solamente los jóvenes se preparan académicamente, los profesionales que ya ejercen en el sector laboral se ven abocados a seguir estudios de cuarto nivel, a estudiar maestrías en la especialidad e inclusive a estudiar el doctorado Ph.D., con niveles aceptables de rendimiento, personas de hasta medio siglo de edad están inmersas en esto, de ahí que es menester tomar en cuenta la edad también como determinante del rendimiento académico.
- c) **Situación socio-familiar.** El nivel social y familiar influye de manera representativa cuando de rendimiento académico se trata. La relación social entre jóvenes de la misma edad puede ser un factor positivo en cuanto a su desempeño debido a que comparten los mismos intereses, música, películas, amigos/as del sexo opuesto y a la vez un factor negativo porque debido a ello “hacen planes”, faltan a clases, molestan en la hora de clases, no presentan tareas responsablemente porque se “dan la mano” entre ellos, esto lo puedo afirmar por conversaciones informales mantenidas con algunos jóvenes estudiantes de la Carrera de Idiomas.
- d) **Aptitudes intelectuales.** Hasta antes de la se acostumbraba tomar exámenes de ingreso a los estudiantes. El tribunal calificador estaba constituido por docentes del Departamento de Orientación Vocacional, docentes del Área de Lenguaje y Castellano, docentes del Área de Matemáticas y un delegado del H. Consejo Directivo. Los exámenes eran para medir el nivel intelectual de los estudiantes y posibilitar su ingreso a la institución educativa; debo recalcar que aún a pesar de estas pruebas, ingresaban estudiantes muy bien ‘recomendados’ y que debido a ello las pruebas o exámenes eran mero formulismo. Actualmente, la Ley Orgánica de Educación

Superior (LOES) de Ecuador que fuera promulgada el 29 de noviembre de 2012 contempla también los exámenes de ingreso a instituciones educativas, pero estas pruebas son tomadas por representantes de un organismo gubernamental, es decir, personas ajenas a la institución educativa. El resultado de estas pruebas dirige el ingreso, o no, del/la estudiante a diferentes instituciones académicas designadas por el ente de gobierno. Es menester tomar en cuenta las aptitudes intelectuales de los estudiantes cuando se analiza su rendimiento académico porque del resultado de éstas dependerá en gran parte su desempeño positivo o negativo.

### **Factores académicos.**

#### **a) Estudios realizados.**

Mediante experiencia propia he podido palpar que los estudiantes que estudian en colegios particulares tienen mejor desempeño que los estudiantes que se preparan en colegios del estado o públicos. Su nivel social mejora inclusive a nivel del discurso que utilizan; son más despiertos al extremo que dan sus opiniones frente al docente y manifiestan su inconformidad cuando la tienen. Lo opuesto ocurre con los estudiantes de instituciones públicas, son tímidos y no pueden expresar sus sentimientos, consideran que lo que señala el docente es lo correcto y aunque piensen lo contrario se quedan en silencio y no pueden objetar. El rendimiento de estos estudiantes varía notablemente dependiendo de la institución educativa que provengan.

#### **b) Rendimientos previos**

Otra variable de considerable magnitud es el rendimiento mantenido por el/la estudiante en años anteriores, eso representa una base para su desenvolvimiento en años futuros aunque se debe considerar que no por regla general estudiantes que hayan tenido un rendimiento satisfactorio en años anteriores lo mantendrán en los siguientes o viceversa, aunque se debe señalar que la diferencia es mínima y se debe generalmente a problemas socio familiares que inciden notablemente en su cambio de comportamiento y de motivación.

## **Factores de tipo pedagógico**

### **a) Metodologías educativas**

Los/las estudiantes mucho mencionan este tema cuando se conversa con ellos sobre las asignaturas, manifiestan que la metodología empleada por el/la docente influye mucho en cuánto realmente ellos aprenden.

En la Universidad Nacional de Chimborazo en general, y en la Carrera de Idiomas en particular, todos los docentes están en constante capacitación; gran parte de ésta se dedica más a metodologías modernas, innovadoras y tecnológicas que hace que se merme en gran parte la dificultad que podrían obtener los/las estudiantes si no las hubiera; sin embargo, existen docentes que a pesar de estar en constante preparación mantienen su mismo estilo de enseñanza o solamente utilizan el método magistral.

### **b) Sistemas de evaluación**

Un tema muy amplio es el de la evaluación. Los aprendices constantemente se quejan mucho de esto y lo ubican como primer factor que incide en su desenvolvimiento académico, no se puede desconocer que un “examen” generalmente estresa a todo estudiante sea éste adolescente, joven, adulto o adulto mayor, probablemente sea por la relación que se tiene en mente desde los primeros años de estudio: “examen – calificación” más aún si se toma en cuenta éste como única calificación y no se evalúa de forma sumativa o formativa.

#### **2.3.4.2.5. Evaluación del Rendimiento Académico**

El rendimiento académico se evalúa en función de los objetivos y varía de acuerdo a las necesidades del docente en función de los requerimientos de las autoridades de la institución educativa y en función de ello también se puede realizar evaluaciones sumativas o formativas.

Lamentablemente no existe confiabilidad en las evaluaciones realizadas por los docentes en la Carrera de Idiomas de la Universidad Nacional de Chimborazo, no hay un

estándar; cada profesor evalúa de acuerdo a su propio criterio. Si se evalúa a los estudiantes de una institución por un docente que labora en otra institución los resultados no coinciden y se aduce al hecho que es el mismo docente quien debe evaluar porque es el único que sabe cómo dictó la asignatura. En algunas ocasiones los estudiantes se sienten perjudicados y recurren a las autoridades competentes de la institución para solicitar una recalificación de su examen, es entonces cuando se evidencia lo manifestado anteriormente.

Actualmente en Ecuador a partir del año 2011, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) estableció nuevos parámetros evaluativos. El objetivo es brindar al/la estudiante tantas oportunidades como sea posible a fin de no perder el año académico; se dice en el lenguaje coloquial “ahora hay que hacer una solicitud escrita para perder el año”. Si el estudiante no reúne los puntos necesarios para su aprobación, se le toma otro examen; si no lo aprueba, se le da clases de recuperación o refuerzo, si aun así no aprueba se llama al representante y se le solicita firmar un documento en el cual éste se compromete a ayudarlo a estudiar un cuestionario previamente elaborado para que se presente a rendir otro examen en un período de 15 días; y todavía va más allá, si no aprueba este examen, tiene la posibilidad de rendir un último examen de gracia dentro de los 15 días de iniciado el nuevo período académico.

Como se puede distinguir, existe mucha facilidad hoy en día para el/la estudiante, eso hace que su esfuerzo merme, si el/la aprendiz no tiene una motivación intrínseca, difícilmente aprenderá; y su permanencia en el ambiente escolar estará determinada solamente por los factores sociales o por cumplir con sus padres.

Sería menester valorar el rendimiento en función de los resultados; es decir, relacionando rendimiento con factor académico bueno o malo y los resultados con el sector laboral calificándolo de éxito o fracaso, aunque esto puede ser diferido dependiendo del tiempo que le lleve al ser humano como tal alcanzar la eficacia o la productividad. El tener un rendimiento académico óptimo en la universidad no garantiza el ser eficiente y productivo en el trabajo y a la inversa. Tener éxito en el sector laboral depende de la motivación intrínseca y extrínseca que se tenga. No siempre el mejor estudiante será un eficiente trabajador.

En el sistema educativo se valora más el resultado que el proceso o la habilidad que el estudiante tiene para aprender, hecho que determina la alta o baja autoestima del estudiante; de acuerdo a ello, Covington (1984) señala tres tipos de estudiantes:

- **Los orientados al dominio**, quienes tienen un excelente rendimiento académico, elevada autoestima, se consideran capaces, poseen alta motivación de logro, y muestran confianza en sí mismos. Generalmente este tipo de estudiantes poseen la confianza del docente y eso hace que se produzca el efecto Pigmalión.
- **Los orientados al fracaso**, sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo. Estas personas no tienen amigos/as porque son rechazados, su negatividad es un casco protector para el mundo que les rodea.
- **Los que evitan el fracaso**, aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso en la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. Estos estudiantes no son auténticos y muestran facetas diferentes de comportamiento tanto en el hogar como en la institución educativa.

#### **2.3.4.2.6. Factores que influyen en el Rendimiento Académico**

Castillo, H (2004) señala algunos factores que influyen en el rendimiento académico de los/las estudiantes y estos son:

Los métodos utilizados muchas veces no responden a las expectativas de los estudiantes y de los padres de familia y se concibe a la educación solamente como un cúmulo del conocimiento científico y se deja de lado la educación en valores, la educación de los sentimientos y el desarrollo de la sensibilidad.

El sistema educativo nacional se mantiene alejado de la realidad y no prepara para la vida ni para los compromisos de la sociedad. Esto se ha agudizado más en la actualidad en Ecuador en donde muchos de los estudiantes no pueden seguir la carrera que ellos desean de acuerdo a sus inclinaciones, preferencias y otros aspectos de índole personal y se ven

sometidos a las decisiones del organismo gubernamental de admisión al subsistema de educación superior para aprobarle la carrera a seguir. A más de ello, este organismo de gobierno determina la universidad y la ciudad en la que deben estudiar. Todo esto dificulta y pone en peligro un aceptable rendimiento académico.

La crisis económica que ha hecho que cada vez los adolescentes se vayan vinculando al mercado laboral como empleados, subempleados en lugar de seguir una carrera universitaria.

Muchos jóvenes apenas terminan la educación de nivel medio, consiguen trabajo y se acostumbran a ello dejando de lado la posibilidad de su propia preparación y superación personal.

El sistema democrático actual ha permitido que los jóvenes busquen espacios para ser protagonistas con respuestas constructivas como grupos de estudio, encuentro, deporte, acción social o participación en el movimiento estudiantil, para evitar la participación en la violencia, pandillas entre otros.

### **La motivación para aprender**

Muchos estudios ponen de manifiesto la asociación significativa entre la motivación y el rendimiento. Dos variables íntimamente ligadas a la motivación son el interés del alumnado y su nivel de aspiraciones. Esto significa que, en la medida en que un(a) alumno(a) muestra más interés por lo que realiza y sus aspiraciones se ajustan a sus posibilidades, estará más motivado(a) y esto redundará en un mejor aprovechamiento académico.

El aprendizaje en un estudiante depende mucho de la motivación que tenga. Muchas veces se plantea la pregunta: ¿Por qué los estudiantes actúan de diferente manera?, ¿Por qué algunos toman decisiones más acertadas que otros?, ¿Por qué la respuesta de un estudiante frente a un estímulo es diferente de la de otro? ¿Cuáles son los motivos que les llevan a tomar diferentes decisiones?

La respuesta a las preguntas planteadas anteriormente está en la motivación, misma que puede ser intrínseca o extrínseca. Muchas veces no se puede distinguir qué tipo de motivación incita a actuar de tal o cual manera debido a que ambas tienen estrecha relación.



Se puede tener una motivación intrínseca que sea considerada como extrínseca por ejemplo en el caso de algunos docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo que están realizando sus estudios de doctorado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, se puede evidenciar que es la necesidad de mayor realización profesional la que les motivó a ello (motivación intrínseca) pero se puede a su vez determinar que son las demandas gubernamentales que les obliga a ello (motivación extrínseca)

La motivación extrínseca dependerá de factores externos como la exigencia de los padres de familia, exigencia de docentes y autoridades de la institución educativa, exigencias gubernamentales y responde a incentivos externos a la persona. Por otra parte, la motivación intrínseca depende de factores internos como el desafío ante los/as compañeros/as de curso, el deseo de llegar a ser profesionales, la posibilidad de conseguir una beca etc. Considero que la motivación intrínseca es la más importante y la que más ayuda no solamente en el rendimiento académico sino en el desenvolvimiento personal del estudiante porque emerge del incentivo propio y de la satisfacción personal.

Woolfolk (1995) en su obra “Psicología Educativa” establece como planteamientos generales para la motivación escolar la recompensa e incentivo así como la necesidad de autorrealización: Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como “recompensa” e “incentivo”. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de autorrealización. Maslow en su artículo Teoría de la Jerarquía de las Necesidades sostiene que la corriente humanista a diferencia de otras corrientes psicológicas afirma que el ser humano es un individuo libre capaz de pensar y auto dirigir su vida y sostiene que las necesidades humanas se arreglan con cinco categorías: fisiológicas, de seguridad, amor y pertenencia, estima y autorrealización. Es decir, que si se cubre las necesidades básicas como alimentación, además de sentirnos seguros, amados y respetados, tenemos mayor probabilidad de convertirnos en seres humanos autos realizados que han cubierto con su potencial.



Fuente:<http://teoriasmotivacionales.wordpress.com/teorias-modernas-de-motivacion/teoria-de-jerarquia-de-necesidades-de-maslow/>

## 2.4. GLOSARIO DE TÉRMINOS

**Afectivo:** caracterizado por la emoción y por los sentimientos

- **Analítico:** que se enfoca en las partes de un todo o en los principios básicos subyacentes.
- **Capital Cultural:** se refiere a los factores sociales y familiares que permiten desarrollar el intelecto de una persona.
- **Actividad neural:** la interacción de las neuronas en los procesos de aprendizaje.
- **Característica:** una cualidad personal estable heredada o adquirida.

- **Clima Académico:** ambiente social favorable o desfavorable para el desenvolvimiento académico.
- **Cognitivo:** relativo con el proceso psicológico de la percepción, memoria, pensamiento y aprendizaje.
- **Efecto Halo:** es un efecto psicológico que consiste en generalizar las características positivas o negativas de una persona y que influyen en su comportamiento.
- **Efecto Pigmalión:** descripción sobre cómo la creencia que una persona tiene sobre otra puede influir en el rendimiento de esta última.
- **Estilos:** conclusiones a las que se llega acerca de la forma cómo actúan las personas.
- **Estilos de aprendizaje:** Estrategia metodológica que permite enseñar y aprender.
- **Inductivo:** razonamiento de hechos particulares para una conclusión general.
- **Metalingüística:** es una función del lenguaje, una forma de comunicación oral en la que interviene el aspecto cultural del sujeto y el nivel social del mismo.
- **Motivación Extrínseca:** Motivación que se produce por factores externos.
- **Motivación Intrínseca:** Motivación que se produce por factores internos.
- **Nivel Medio:** Término utilizado en el Ecuador para referirse al nivel de estudios. A este grupo pertenecen estudiantes de 12 a 18 años que cursan sus estudios en el colegio
- **Nivel Superior:** Término utilizado en el Ecuador para referirse al nivel de estudios. A este grupo pertenecen estudiantes de 18 años en adelante que cursan sus estudios en la universidad.

- **Rendimiento Académico:** Expresión de capacidades y características psicológicas de los estudiantes de del idioma de inglés de la Universidad de Chimborazo desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se sintetiza en un calificativo final, tipo cuantitativo basado en escala decimal.

## 2.5. MARCO LEGAL

La presente tesis se basa legalmente en la Constitución del Estado Ecuatoriano y en la Ley Orgánica de Educación Superior, que en sus partes pertinentes enuncian lo siguiente:

Art. 121.- Doctorado.- Es el grado académico más alto de cuarto nivel que otorga una universidad o escuelas politécnica a un profesional con grado de maestría. Su formación se centra en un área profesional o científica, para contribuir al avance del conocimiento básicamente a través de la investigación científica.

Art. 150.- Requisitos para ser profesor o profesora titular principal.- Para ser profesor o profesora titular principal de una universidad o escuela politécnica pública o particular del Sistema de Educación Superior se deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- a) Tener título de posgrado correspondiente a doctorado (PhD o su equivalente) en el área afín en que ejercerá la cátedra;

Disposiciones Transitorias.

Décima Tercera.- El requisito de doctorado (PhD o su equivalente) exigido para ser profesor titular principal, de una universidad o escuela politécnica, será obligatorio luego de 7 años a partir de la vigencia de esta Ley. De no cumplirse esta condición, los profesores titulares principales perderán automáticamente esta condición.

## 2.6. MARCO GEOGRÁFICO

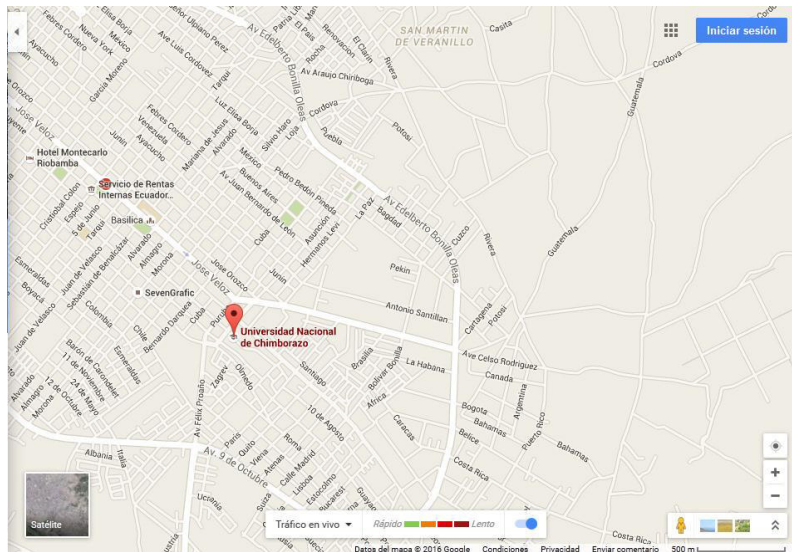
Provincia: Chimborazo

Cantón: Riobamba

Parroquia: Velasco

Sector/Barrio: La Dolorosa

## Geo referenciación:



Riobamba es una ciudad pequeña de arquitectura colonial, calles empedradas, impresionantes plazas y un fascinante mercado. Además, por su ubicación geográfica resulta un punto de partida ideal para muchas excursiones de montaña. Algunos sitios de la ciudad que el viajero va a adorar y que puede pasar un día o dos conociendo son: el Monasterio de las Conceptas, el Parque Maldonado, la Catedral y el Municipio. La ciudad capital de la provincia del Chimborazo también se presta para realizar excursiones de un día a sus alrededores, el más atractivo de todos es al volcán Chimborazo.

### **Descripción y Diagnóstico Situacional de la Universidad Nacional de Chimborazo**

**Descripción de la institución.- breve descripción histórica y antecedentes de la universidad nacional de Chimborazo**

#### **Antecedentes**

Dos son las etapas más definidas de su vida institucional

#### **Primera etapa**

Esta etapa comprende el tiempo transcurrido desde la creación de la extensión de la universidad central del Ecuador en Riobamba, hasta su transformación en universidad autónoma es decir desde 1970 hasta 1995.

Durante el tiempo de la extensión universitaria de Riobamba permaneció dependiente de la universidad central, se limitó a cumplir las disposiciones administrativas y financieras que provenían de la facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación de la universidad central del Ecuador. En lo académico se mantuvo igual esquema por lo que los mismos planes y programas que se utilizaban en Quito servían para Riobamba

## **Segunda etapa**

La segunda etapa está delimitada desde la creación de la universidad nacional de Chimborazo en adelante (a partir de 1995).

En 1995 la ex-extensión de la universidad central se convirtió en un centro de educación superior autónomo y adoptó el nombre de “UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO”, estructurándose con las siguientes unidades académicas:

1. Facultad de Ciencias de la educación, que luego cambió su nombre por el de FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
2. Facultad de cultura física que luego pasó a llamarse facultad de ciencias de la salud cultura física y turismo en la actualidad se denomina FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD.
3. FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICA Y ADMINISTRATIVAS
4. Facultad de ciencias naturales que hoy se denomina FACULTAD DE INGENIERÍA.

Así también se estructuran otras dependencias académicas para atender los requerimientos de la sociedad, básicamente de aquellas personas y/o función que insertados en los mercados laborales del sector público privado y otros: presenta la necesidad apremiante de contar con su título profesional y/o grado académico, así se crean:

5. Unidad de extensión académica: en actual se denomina.

UFAP UNIDAD DE FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONALIZACIÓN

Centro de postgrado, adoptando posteriormente el nombre de instituto de postgrado.

## **ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS FACULTADES**

Desde 1995, las nuevas autoridades se preocuparon por mejorar la oferta académica de las diferentes carreras de pregrado y posgrado, para ese efecto se han realizado un sinnúmero de convenios con las Universidades nacionales e internacionales tales como: de México, Cuba, Venezuela, Argentina, España, Italia, Francia entre otros; particularmente con la Autónoma de México; y se trajo al M.SC. Benjamín Lovera, quien sentó las bases para rediseñar el currículo de las diez carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El objetivo fundamental del rediseño curricular fue el de superar el desfase existente entre la formación universitaria y los nuevos requerimientos de la sociedad en materia educativa.

Como resultado de dicho trabajo se introdujeron modificaciones en los aspectos estructurales- formales y se iniciaron algunos cambios relacionados con los aspectos procesales-prácticos, con el afán de mejorar la calidad en la formación profesional de los egresados.

Posteriormente, y como un producto propio de la investigación pedagógica de docentes universitarios de la UNACH, se generó el “Modelo pedagógico institucional”, el mismo que sienta las bases del proceso curricular fundamentado en la organización del hecho educativo bajo referentes teóricos como la psicología cognitiva, la pedagogía crítica y la investigación para el desarrollo humano sostenible.

En los últimos diecisiete años, la Universidad Nacional de Chimborazo ha vivido un constante e importante desarrollo: ha potenciado notablemente el perfeccionamiento profesional de su planta docente, ha fortalecido los procesos académicos en procura de conseguir una óptima formación de los profesionales de su oferta en pregrado, otros procesos de mejoramiento continuo en las áreas de investigación y vinculación; y ha diversificado su oferta académica de pregrado y posgrado, para lo cual se ha visto exigida a aplicar estándares de calidad en todas las áreas o macro procesos de la Universidad.

Por otra parte, se ha notado constante preocupación de un elevado porcentaje de docentes y empleados de la universidad, por actualizar sus conocimientos y competencias profesionales, mejorar sus títulos académicos (casi todos los profesores de las Facultades estudiaron o

estudian Maestrías, Especialidades y/o Diplomados en diferentes áreas del conocimiento), así también cada vez existen mayor número de docentes aplicando estudios de Doctorado PhD.

Así también, ha incrementado notablemente su infraestructura física y técnica, ha adquirido modernos equipos de laboratorio y de apoyo a la docencia; se ha implementado Centros de Cómputo de apoyo a todas las Facultades, para las cátedras de informática y, otros laboratorios especializados para la formación de profesionales en las diferentes carreras de pregrado y posgrado.

Tomado de: PEDI (Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2012-2016)



# **CAPITULO III**

## **METODOLOGÍA**

### 3.1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.-

Se prepararon 42 sesiones de clase, 21 sesiones han sido desarrolladas enfocándose en los tipos de aprendizaje, con los segundos semestres paralelos (secciones) “A-B-C” con un total de 100 estudiantes (grupo experimental) y las otras 21 sesiones fueron aplicadas de forma general a los estudiantes del segundo semestre paralelos “D-E-F” con un total de 100 estudiantes (grupo de control). Las horas de clase fueron desarrolladas del 4 de enero al 18 de febrero de 2016, 12 horas de clase a la semana, haciendo un total de 84 horas.

El programa contempla un marco de varias dimensiones respecto al estilo de aprendizaje que utilizamos en el grupo experimental.

Por ello consideramos necesario evidenciar las dimensiones e indicadores que utilizamos al preparar el programa EAPRAIFE:

<b>VARIABLE INDEPENDIENTE: Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje</b>		
<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
Manera en la que los estudiantes aprenden, recuerdan, procesan y recuperan la información a través del Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje	Estilo de aprendizaje visual	Aprendizaje por medio de imágenes.
	Estilo de aprendizaje auditivo	Aprendizaje por medio de sonidos.
	Estilo de aprendizaje kinestésico.	Aprendizaje por medio del tacto. Aprendizaje por medio de la experiencia.
	Estilo de aprendizaje Activo	Aprendizaje por medio de la reflexión.
	Estilo de aprendizaje Reflexivo	Aprendizaje por medio de la generalización, elaboración de hipótesis.
	Estilo de aprendizaje Teórico	
	Estilo de aprendizaje Pragmático	Aprendizaje por medio de la aplicación.

<b>VARIABLE DEPENDIENTE: Rendimiento Académico</b>				
<b>DEFINICIÓN CONCEPTUAL</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>Alternativa</b>	<b>Índices</b>
Evaluación del conocimiento adquirido por un estudiante durante el proceso educativo y al final de éste para determinar su aprobación o reprobación	Rendimiento Individual          Rendimiento General          Rendimiento Específico	Demuestra poseer conocimiento científico          Se defiende ante el grupo de trabajo          Demuestra crecimiento personal	Calificaciones	MS= Muy Satisfactorio (notas de 9 y 10 ) S=Satisfactorio (notas entre 8 y 7) R= Regular (notas de 6 y 5) I= Insuficiente (notas de 4 o menos)

### 3.2. TIPIFICACIÓN DE VARIABLES

Según MEJÍA MEJÍA, Elias (2008) realiza la siguiente tipificación de investigación:

- Según el tipo de conocimiento previo en la investigación, la investigación es científica.
- Según la naturaleza del objeto de estudio, es factual o empírica
- Según el tipo de pregunta planteada en el problema, es investigación teórica explicativa.
- Según el método de contrastación de las hipótesis es de efecto a la causa o también llamado ex post facto
- Según el método de estudio de las variables es cuantitativas
- Según el número de variables es bivariadas
- Según el ambiente en que se realiza es bibliográfica y de campo
- Según el tipo de datos que producen es primaria
- Según el enfoque utilitario predominante es teoréticas o especulativas

- Según el tiempo de aplicación de la variable es transversales o sincrónicas

### **3.3. ESTRATEGIAS PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS**

El estudio de la presente investigación tiene dos variables; la variable dependiente (Rendimiento Académico) es el efecto y la causa es la variable independiente (Estilo de aprendizaje a través del taller EAPRAIFE)

Por el nivel de conocimientos, es explicativa porque da respuestas al por qué de la investigación y establece relaciones entre las dos variables para conocer la estructura y factores que intervienen en el proceso.

El diseño aplicado es causal, predictivo y cuasi experimental. Es causal porque se observó la relación que existe entre los estilos de aprendizaje a través del taller EAPRAIFE y el rendimiento académico logrado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es predictiva porque se ve qué efecto producen los estilos de aprendizaje a través del taller EAPRAIFE en el rendimiento académico.

Es cuasi experimental porque hay dos grupos intactos de trabajo: Grupo de control y Grupo Experimental. La investigadora no hizo una selección previa de la muestra. Es decir, se da clase al grupo 1 (Grupo experimental) utilizando Estilos de Aprendizaje. Al grupo 2 (Grupo de Control) se da la clase sin determinar los Estilos de Aprendizaje. Luego se aplicó la prueba de conocimientos a los dos grupos para comprobar el efecto de la aplicación de los estilos de aprendizaje comparando los resultados obtenidos entre el grupo de control y el grupo experimental. En consecuencia, se puede observar que la estrategia metodológica de los estilos de aprendizaje tiene efecto en el rendimiento académico.

### **3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **Universo de Investigación**

El estudio se realiza con los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo matriculados en el semestre Octubre 2015 – Febrero 2016. La investigación se la realizó con

un total de 200 estudiantes divididos en seis grupos del segundo nivel (ciclo) de Inglés. Con los paralelos (secciones) A-B-C-D-E-F-G.

*Tabla N°. 2 Distribución de los grupos del Segundo Nivel del Centro de Idiomas matriculados en el Semestre Octubre 2015 - Febrero 2016*

<b>Paralelo</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Porcentaje</b>
Segundo Nivel (Ciclo) A	42	21%
Segundo Nivel B	28	14%
Segundo Nivel C	30	15%
Segundo Nivel D	28	14%
Segundo Nivel E	28	14%
Segundo Nivel F	44	22%
Total .....	200	100 %

Fuente: Secretaría del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas, y Tecnologías - UNACH

### **Determinación de la Muestra**

Para determinar los participantes en la investigación se llevó a cabo un muestreo probabilístico porque se puede calcular con anticipación cuál es la probabilidad de poder obtener cada una de las muestras. Debido al número de estudiantes matriculados en cada curso, se pudo establecer el Grupo de Control con los segundos niveles paralelos A-B-C. En tanto que el Grupo Experimental estaba compuesto por los segundos niveles paralelos D-E-F. La población de cada grupo es de 100 estudiantes.

## **3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

Para evacuar los datos se levantó matrices con la información tabulada. Para analizar los datos se utilizó la estadística descriptiva.

### **Procedimiento de Recolección de Datos**

Se procedió a solicitar a la Secretaría del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías el récord académico de todos los estudiantes del Centro de Idiomas, se imprimió la hoja de vida estudiantil de cada aprendiz en la que consta: nombres completos, número de cédula de identidad, código de estudiante y el promedio de asistencia y académico con calificación decimal como consta el ejemplo en la tabla siguiente:

Tabla N°. 3 *Récord Académico Universitario*

Nivel: Primero

<b>Estudiante:</b> <b>Arellano Estrada Jadira Paola</b>		<b>C.I.</b> <b>0605194976</b>		<b>Código:</b> <b>32136</b>
Matrícula N° 98473   Matrícula N° 1   Ciclo Académico Sepbre 2013 – Marzo 2014				
<b>Código</b>	<b>Nombre de la Asignatura</b>	<b>Promedio</b>	<b>Situación Final</b>	<b>Observa-ción</b>
PIN001	Inglés 1	10	Aprobado	

Nivel: Segundo

<b>Estudiante:</b> <b>Arellano Estrada Jadira Paola</b>		<b>C.I.</b> <b>0605194976</b>		<b>Código:</b> <b>32136</b>
Matrícula N° 108850   Matrícula N° 1   Ciclo Académico Marzo 2014 – Agosto 2014				
<b>Código</b>	<b>Nombre de la Asignatura</b>	<b>Promedio</b>	<b>Situación Final</b>	<b>Observa-ción</b>
PIN002	Inglés 2	8	Aprobado	

Nivel: Tercero

<b>Estudiante:</b> <b>Arellano Estrada Jadira Paola</b>		<b>C.I.</b> <b>0605194976</b>		<b>Código:</b> <b>32136</b>
Matrícula N° 128065   Matrícula N° 1   Ciclo Académico Sepbre 2014- Marzo 2015				
<b>Código</b>	<b>Nombre de la Asignatura</b>	<b>Promedio</b>	<b>Situación Final</b>	<b>Observa-ción</b>
PIN003	Inglés 3	7	Aprobado	

Nivel: Cuarto

<b>Estudiante:</b> <b>Arellano Estrada Jadira Paola</b>	<b>C.I.</b> <b>0605194976</b>	<b>Código:</b> <b>32136</b>
Matrícula N° 146264   Matrícula N° 1   Ciclo Académico Marzo 2015 – Agosto 2015		

<b>Código</b>	<b>Nombre de la Asignatura</b>	<b>Promedio</b>	<b>Situación Final</b>	<b>Observación</b>
PIN004	Inglés 4	7	Aprobado	

Nivel: Quinto

<b>Estudiante:</b> <b>Arellano Estrada Jadira Paola</b>		<b>C.I.</b> <b>0605194976</b>	<b>Código:</b> <b>32136</b>	
Matrícula N° 161239   Matrícula N° 1   Ciclo Académico Octubre 2015 –Febrero 2016				
<b>Código</b>	<b>Nombre de la Asignatura</b>	<b>Promedio</b>	<b>Situación Final</b>	<b>Observación</b>
PIN005	Inglés 5	8	Aprobado	
Promedio de asignatura aprobadas: 8,00				

Fuente: Secretaría del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías - UNACH

En base a la información presentada en la Tabla No. 3 se ha podido determinar información relevante para determinar las variables del rendimiento académico de los estudiantes en base a las siguientes interrogantes:

1. ¿en qué nivel los/las estudiantes tienen el mejor promedio? Quinto
2. ¿en qué nivel los/las estudiantes tienen el promedio más bajo? Segundo
3. ¿en qué nivel los/las estudiantes tienen mayor porcentaje de asistencia? Primero
4. ¿en qué nivel los/las estudiantes tienen menor porcentaje de asistencia? Tercero
5. ¿en qué nivel los/las estudiantes han reprobado más? Segundo
6. ¿en qué nivel los/las estudiantes han reprobado menos? Quinto
7. ¿en qué curso y paralelo hay más deserción estudiantil? Segundo
8. ¿en qué curso y paralelo hay menos deserción estudiantil? Quinto
9. ¿en qué curso y paralelo se encuentra el mejor promedio académico? Quinto
10. ¿en qué curso y paralelo se encuentra el promedio académico más bajo? Segundo

### **Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Análisis estadísticos se estableció la prueba de U de Mann-Whitney

### **3.6. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LA PRUEBA DE HIPÓTESIS**

La información obtenida se presenta en cuadros y gráficos, a partir de las distribuciones de frecuencias encontradas.

Para la parte analítica se empleó la prueba de U de Mann-Whitney para establecer su validez estadística.

Los recursos para el análisis de la información fueron los software estadísticos SPSS versión 19.0 y EPIINFO 2000, además el programa de optimización de tamaños de muestra SOTAM.

La comprobación de la hipótesis se la realizó siguiendo 7 fases a saber:

- Fase 1.        Seleccionar un programa estadístico en la computadora (ordenador) para analizar los datos.
- Fase 2.        Ejecutar el programa SPSS, Minitab, Stats, SAS u otro
- Fase 3.        Explorar los datos:
  - a.        Analizar descriptivamente los datos por variable
  - b.        Visualizar los datos por variable
- Fase 4.        Evaluar la confiabilidad y validez logradas por el o los instrumentos de medición.
- Fase 5.        Analizar mediante pruebas estadísticas las hipótesis planteadas (análisis estadístico inferencial)
- Fase 6.        Realizar análisis adicionales
- Fase 7.        Preparar los resultados para presentarlos (tablas, gráficos, cuadros, etc.)

#### **Validez**

La validez de constructo es la más importante sobre todo desde una perspectiva científica. Se determinó mediante el análisis estadístico multivariado Análisis Factorial, es decir interesa averiguar si las preguntas del cuestionario se agrupan conservando ciertas características. Aplicando un análisis factorial a las respuestas de los sujetos es posible encontrar grupos de variables con significado común.



Se define la validación de los instrumentos como la determinación de la capacidad de los cuestionarios para medir las cualidades para los cual fueron contruidos. Por ello, este procedimiento se realizó a través de la evaluación de Juicio de Expertos, para lo cual, se recurrió a la opinión de 3 Docentes de reconocida trayectoria en la Cátedra de Postgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes determinaron la pertinencia muestral de los ítem de los instrumentos. A ellos se les entregó la matriz de consistencia, los instrumentos y la ficha de validación donde se determinaron los indicadores respectivos.

Sobre la base del procedimiento de validación descrita, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos de los dos instrumentos de recopilación de la información. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran en el cuadro:

*Tabla N°. 4 Nivel de validez del Programa EAPRAIFE y de la prueba para medir el Rendimiento Académico del idioma Inglés luego de aplicado el Programa en mención, según el juicio de expertos.*

<b>EXPERTOS</b>	<b>Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje</b>	<b>Rendimiento académico</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
Dr. Héctor Salazar Zapatero	100	100
Dr. Adán Estela Estela	100	100
Dr. Abelardo Campana Concha	100	100
Dra. Tamara Pando Ezcurra	100	100
<b>PROMEDIO</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: ficha de validación del cuestionario 2016.

Los valores resultantes, después de tabular la calificación emitida por los expertos, tanto en Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje como en el Rendimiento Académico, para determinar el nivel de validez, pueden ser comprendidos en el siguiente cuadro:

*Tabla N°. 5 Valores de los niveles de validez.*

<b>Valores</b>	<b>Niveles de Validez</b>
91 – 100	Excelente
81 – 90	Muy bueno

71 – 80	Bueno
61 – 70	Regular
51 – 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas A., Gualberto (2004). Tesis: Relación de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de Educación. UNSCH.

Dada la validez de los instrumentos por Juicio de Expertos, donde el Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje obtuvo el valor de 100 % y la de Rendimiento Académico obtuvo el valor de 100 % podemos deducir que el Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje tiene un nivel de evaluación de excelente antes de ser aplicado y sobre el Rendimiento Académico podemos decir que la prueba que se aplica para ver qué diferencia hay entre el pre y post test del grupo de control y el experimental post test tiene un nivel de validez del 100 % de excelente por encontrarse dentro del rango del cuadro de Cabanillas A. (2004), en valores

**Confiabilidad del instrumento Kurder de Richarsond sobre el Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje**

$$C_f = \frac{n}{n-1} \left[ 1 - \frac{\bar{x}(n-\bar{x})}{n\sigma^2} \right]$$

13.93254426 desviación estándar

47.7 media

*Tabla N°. 6 Confiabilidad del taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje*

	31	[	1-	44.5806452	-	]
	30			13.5806452		
				6278.066667		

	1.03333333	[	1-	-		]
				605.433923		
				6278.06667		
	1.03333333	[	1-	-		]
				0.09643636		
=	0.912189027					

Encontramos que la confiabilidad del instrumento es de 0,91 la cual según el cuadro de confiabilidad de Kuder Richarsond es excelente confiabilidad al encontrarse en el rango de 0,72 a 0,99.

**CAPÍTULO IV**

**TRABAJO DE CAMPO Y PROCESOS DE CONTRASTE**

**DE LA HIPÓTESIS**

## 4.1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

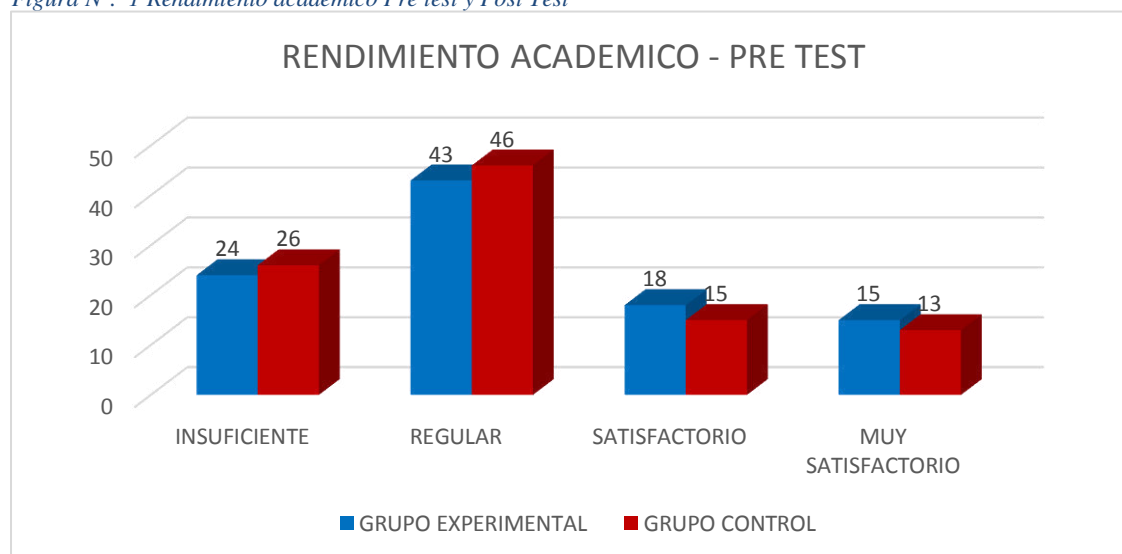
### VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla N°. 7 Frecuencia del rendimiento académico del grupo experimental y control

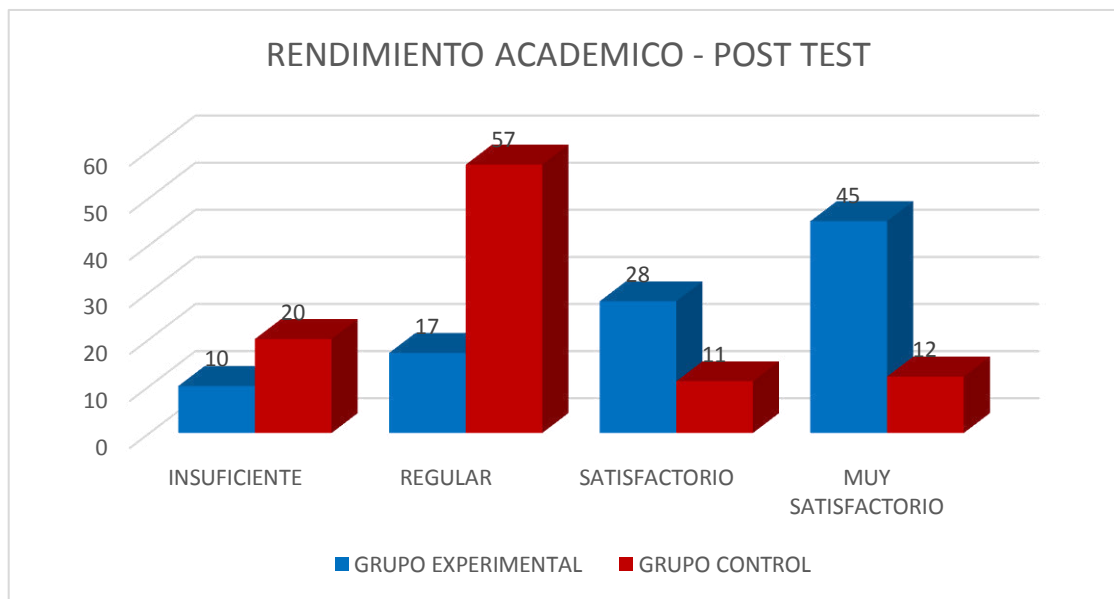
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO PRE TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	24	24%	26	26%
	REGULAR	43	43%	46	46%
	SATISFACTORIO	18	18%	15	15%
	MUY SATISFACTORIO	15	15%	13	13%
<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO POST TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	10	10%	20	20%
	REGULAR	17	17%	57	57%
	SATISFACTORIO	28	28%	11	11%
	MUY SATISFACTORIO	45	45%	12	12%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 1 Rendimiento académico Pre test y Post Test



Fuente: Tabla No. 7



Fuente: Tabla No. 7

En la tabla 7 y figura 1, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 26 estudiantes, en el nivel regular 46 estudiantes, en el nivel satisfactorio 15 estudiantes y 13 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 20 estudiantes, en el nivel regular 57 estudiantes, en el nivel satisfactorio 11 estudiantes y 12 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 24 estudiantes, en el nivel regular 43 estudiantes, en el nivel satisfactorio 18 estudiantes y 15 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 10 estudiantes, en el nivel regular 17 estudiantes, en el nivel satisfactorio 28 estudiantes y 53 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye que el incremento en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental es significativo por cuanto se pasa de 12 a 53 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

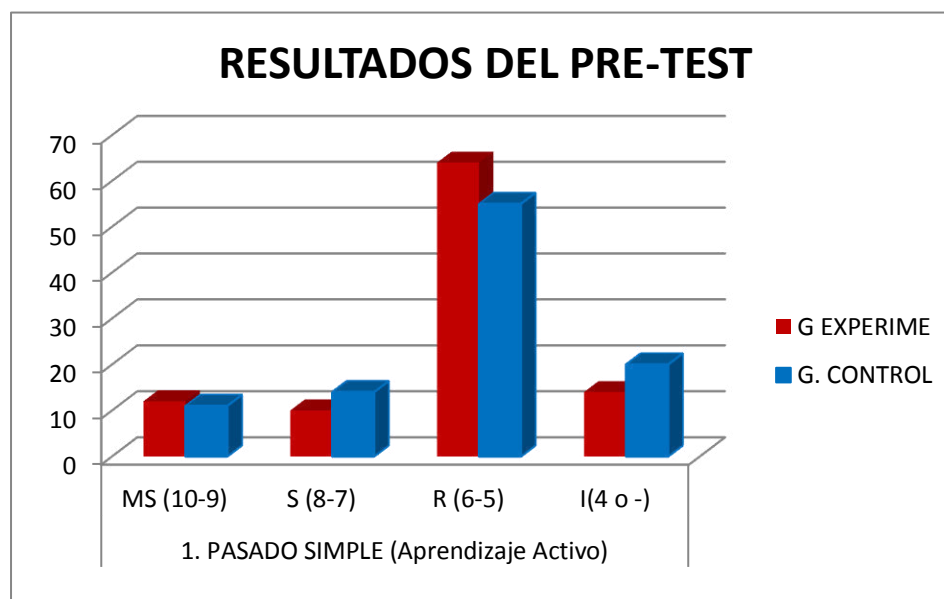
## Tabla de las dimensiones

Tabla N°. 8 Frecuencia del rendimiento académico activo del grupo experimental y control

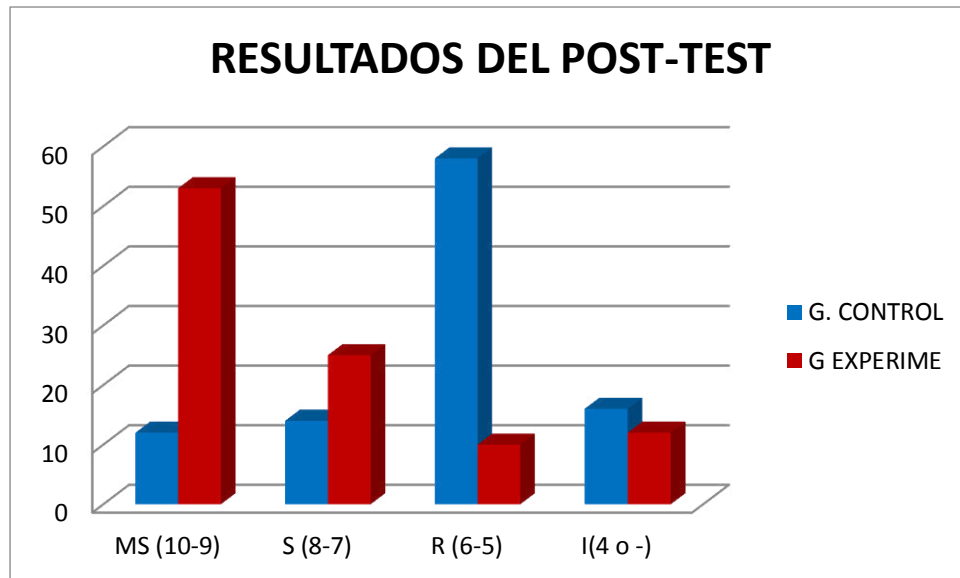
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO ACTIVO PRE TEST (agrupado)</b>	INSUFICIENTE	14	14%	20	20%
	REGULAR	64	64%	55	55%
	SATISFACTORIO	10	10%	14	14%
	MUY SATISFACTORIO	12	12%	11	11%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO ACTIVO POST TEST (agrupado)</b>	INSUFICIENTE	12	12%	16	16%
	REGULAR	10	10%	58	58%
	SATISFACTORIO	25	25%	14	14%
	MUY SATISFACTORIO	53	53%	12	12%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 2 Porcentaje de rendimiento académico activo del grupo experimental y control



Fuente: Tabla No. 8



Fuente: Tabla No. 8

En la tabla 8 y figura 2, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico activo. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 20 estudiantes, en el nivel regular 55 estudiantes, en el nivel satisfactorio 14 estudiantes y 11 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 16 estudiantes, en el nivel regular 58 estudiantes, en el nivel satisfactorio 14 estudiantes y 12 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 14 estudiantes, en el nivel regular 64 estudiantes, en el nivel satisfactorio 10 estudiantes y 12 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 12 estudiantes, en el nivel regular 10 estudiantes, en el nivel satisfactorio 25 estudiantes y 53 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye que el incremento en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental es significativo por cuanto se pasa de 12 a 53 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

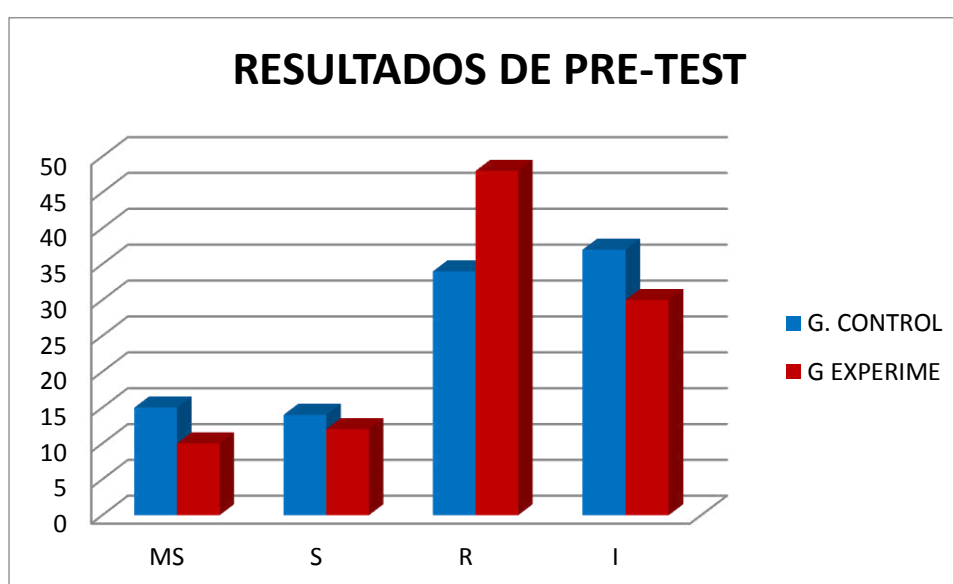


Tabla N°. 9 Frecuencia del rendimiento académico auditivo del grupo experimental y control

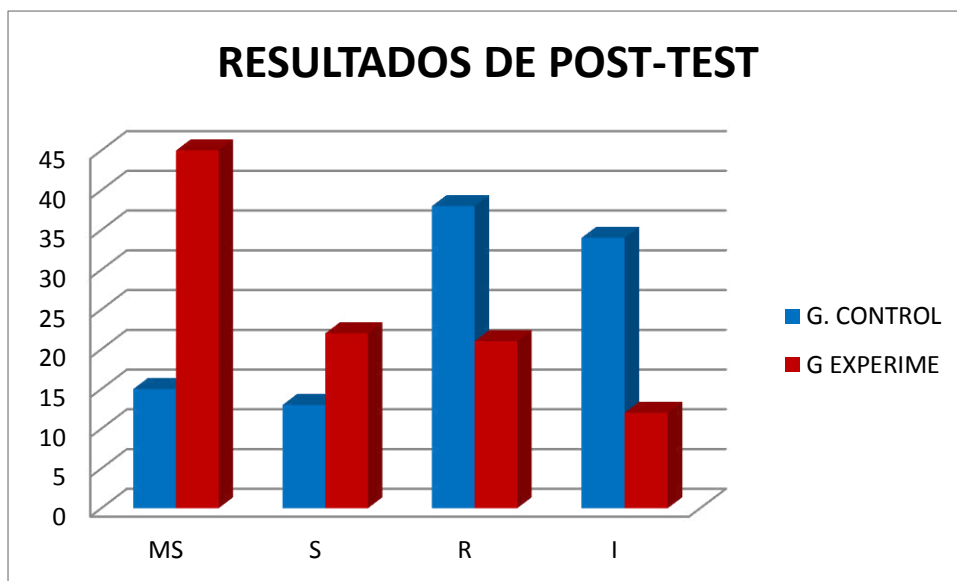
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO AUDITIVO PRE TEST (agrupado)</b>	INSUFICIENTE	30	30%	37	37%
	REGULAR	48	48%	34	34%
	SATISFACTORIO	12	12%	14	14%
	MUY SATISFACTORIO	10	10%	15	15%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO AUDITIVO POST TEST (agrupado)</b>	INSUFICIENTE	12	12%	34	34%
	REGULAR	21	21%	38	38%
	SATISFACTORIO	22	22%	13	13%
	MUY SATISFACTORIO	45	45%	15	15%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 3 Porcentaje de rendimiento académico auditivo del grupo experimental y control



Fuente: Tabla No. 9



Fuente: Tabla No. 9

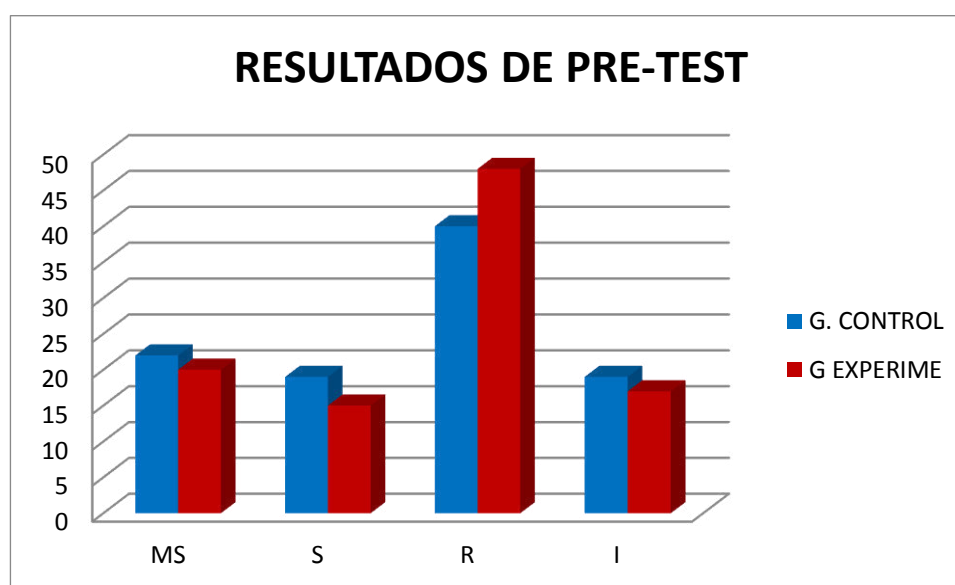
En la tabla 9 y figura 3, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico auditivo. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 37 estudiantes, en el nivel regular 34 estudiantes, en el nivel satisfactorio 14 estudiantes y 15 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 34 estudiantes, en el nivel regular 38 estudiantes, en el nivel satisfactorio 11 estudiantes y 13 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 30 estudiantes, en el nivel regular 48 estudiantes, en el nivel satisfactorio 12 estudiantes y 10 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 12 estudiantes, en el nivel regular 21 estudiantes, en el nivel satisfactorio 22 estudiantes y 45 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye existe un incremento en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental, que es significativo por cuanto se pasa de 15 a 45 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

Tabla N°. 10 Frecuencia del rendimiento académico kinestésico del grupo experimental y control

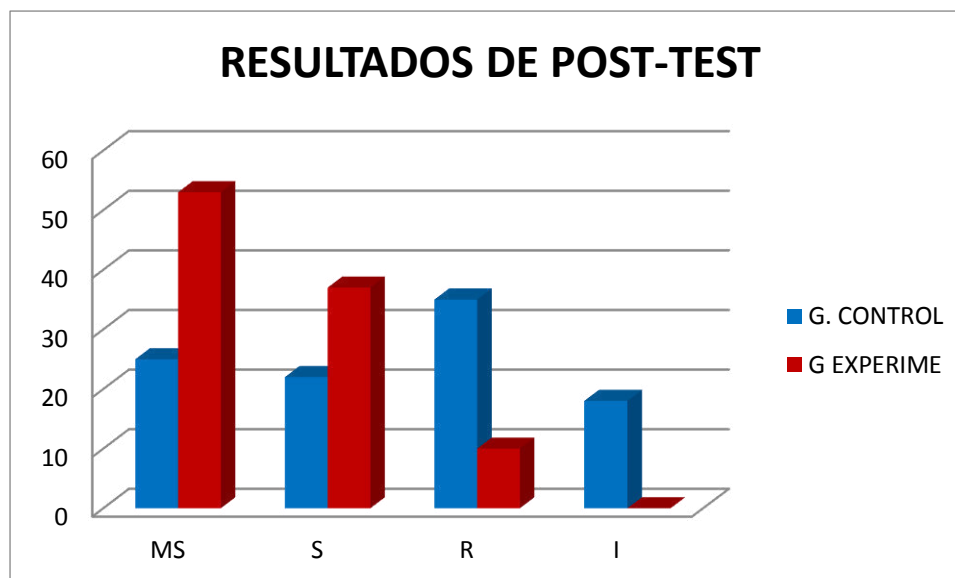
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO KINESTESICO PRE TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	17	17%	19	19%
	REGULAR	48	48%	40	40%
	SATISFACTORIO	15	15%	19	19%
	MUY SATISFACTORIO	20	20%	22	22%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO KINESTESICO POST TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	0	0%	18	18%
	REGULAR	10	10%	35	35%
	SATISFACTORIO	37	37%	22	22%
	MUY SATISFACTORIO	53	53%	25	25%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 4 Porcentaje de rendimiento académico kinestésico del grupo experimental y control



Fuente: Tabla No. 10



Fuente: Tabla No. 10

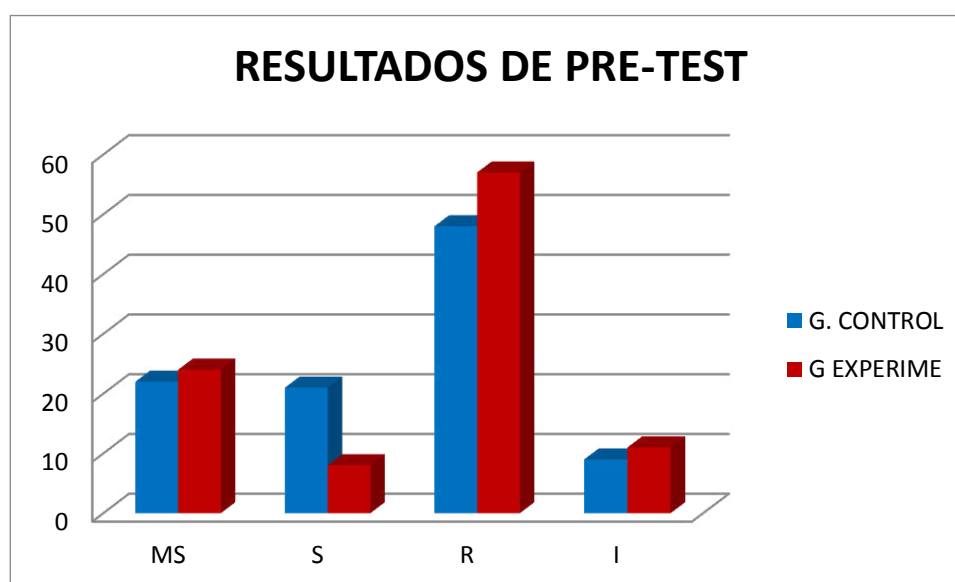
En la tabla 10 y figura 4, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico kinestésico. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 19 estudiantes, en el nivel regular 40 estudiantes, en el nivel satisfactorio 19 estudiantes y 22 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 18 estudiantes, en el nivel regular 35 estudiantes, en el nivel satisfactorio 22 estudiantes y 25 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 17 estudiantes, en el nivel regular 48 estudiantes, en el nivel satisfactorio 15 estudiantes y 20 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 0 estudiantes, en el nivel regular 10 estudiantes, en el nivel satisfactorio 37 estudiantes y 53 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye existe un incremento en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental, que es significativo por cuanto se pasa de 25 a 53 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

Tabla N°. 11 Frecuencia del rendimiento académico pragmático del grupo experimental y control

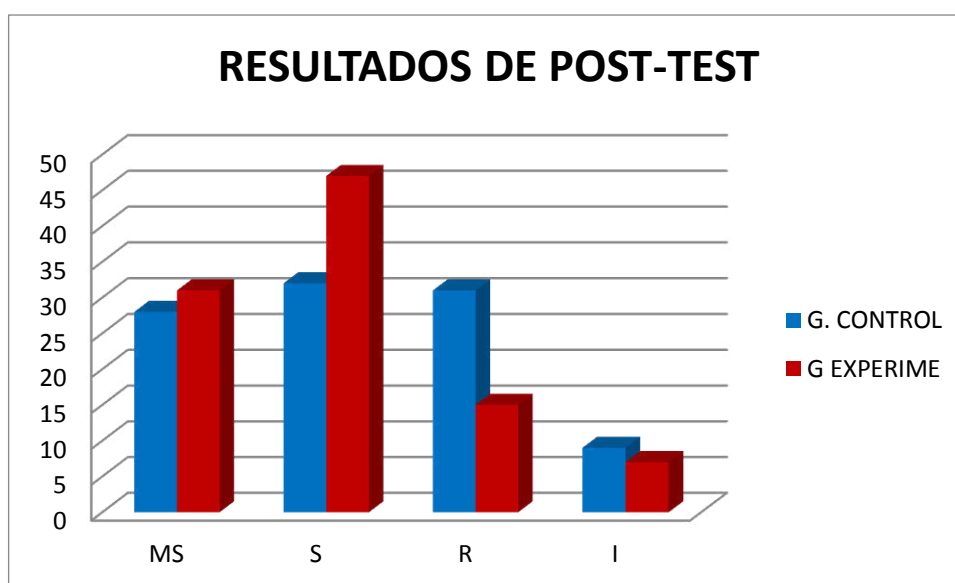
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO PRAGMÁTICO PRE TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	11	11%	9	9%
	REGULAR	57	48%	48	34%
	SATISFACTORIO	8	12%	21	14%
	MUY SATISFACTORIO	24	24%	22	22%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO PRAGMÁTICO AUDITIVO POST TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	7	7%	9	9%
	REGULAR	15	15%	31	31%
	SATISFACTORIO	47	47%	32	32%
	MUY SATISFACTORIO	31	31%	28	28%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 5 Porcentaje de rendimiento académico pragmático del grupo experimental y control



Fuente: Tabla No. 11



Fuente: Tabla No. 11

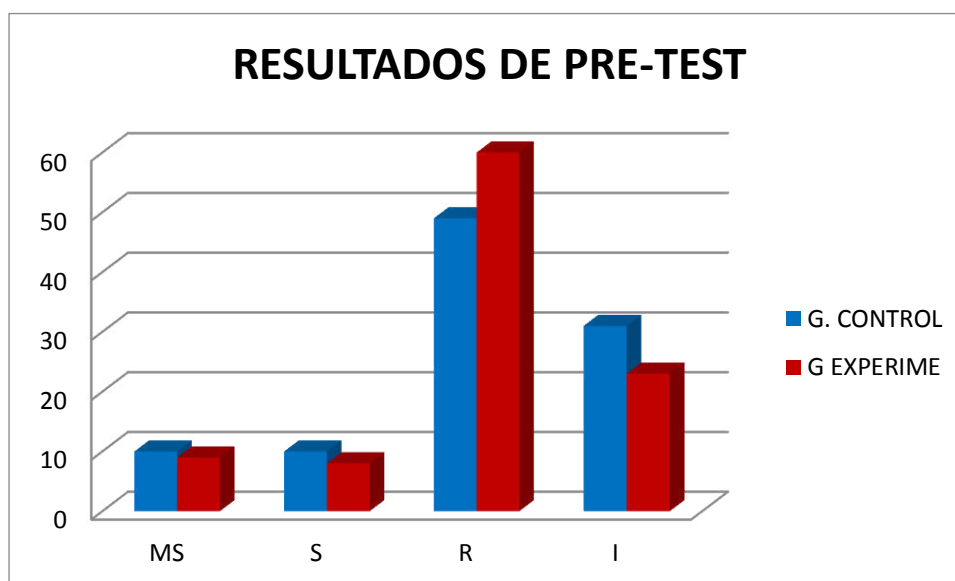
En la tabla 11 y figura 5, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico pragmático. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 9 estudiantes, en el nivel regular 48 estudiantes, en el nivel satisfactorio 21 estudiantes y 22 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 9 estudiantes, en el nivel regular 31 estudiantes, en el nivel satisfactorio 32 estudiantes y 28 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 11 estudiantes, en el nivel regular 57 estudiantes, en el nivel satisfactorio 8 estudiantes y 24 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 7 estudiantes, en el nivel regular 15 estudiantes, en el nivel satisfactorio 47 estudiantes y 31 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye existe un incremento mínimo en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental, que es de 28 a 31 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

Tabla N°. 12 Frecuencia del rendimiento académico reflexivo del grupo experimental y control

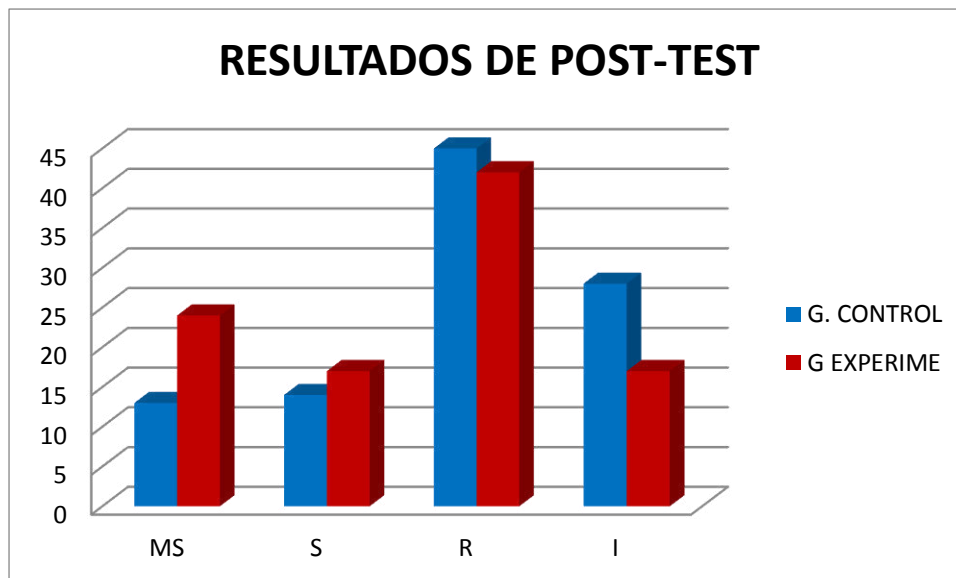
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO REFLEXIVO PRE TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	23	23%	31	31%
	REGULAR	60	60%	49	49%
	SATISFACTORIO	8	8%	10	10%
	MUY SATISFACTORIO	9	9%	10	10%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO REFLEXIVO POST TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	17	17%	28	28%
	REGULAR	42	42%	45	45%
	SATISFACTORIO	17	17%	14	14%
	MUY SATISFACTORIO	24	24%	13	13%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 6 Porcentaje de rendimiento académico reflexivo del grupo experimental y control



Fuente: Tabla No. 12



Fuente: Tabla No. 12

En la tabla 12 y figura 6, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico reflexivo. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 31 estudiantes, en el nivel regular 49 estudiantes, en el nivel satisfactorio 10 estudiantes y 10 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 28 estudiantes, en el nivel regular 45 estudiantes, en el nivel satisfactorio 14 estudiantes y 13 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 23 estudiantes, en el nivel regular 60 estudiantes, en el nivel satisfactorio 8 estudiantes y 9 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 17 estudiantes, en el nivel regular 42 estudiantes, en el nivel satisfactorio 17 estudiantes y 24 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye existe un incremento regular en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental, que es de 13 a 24 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

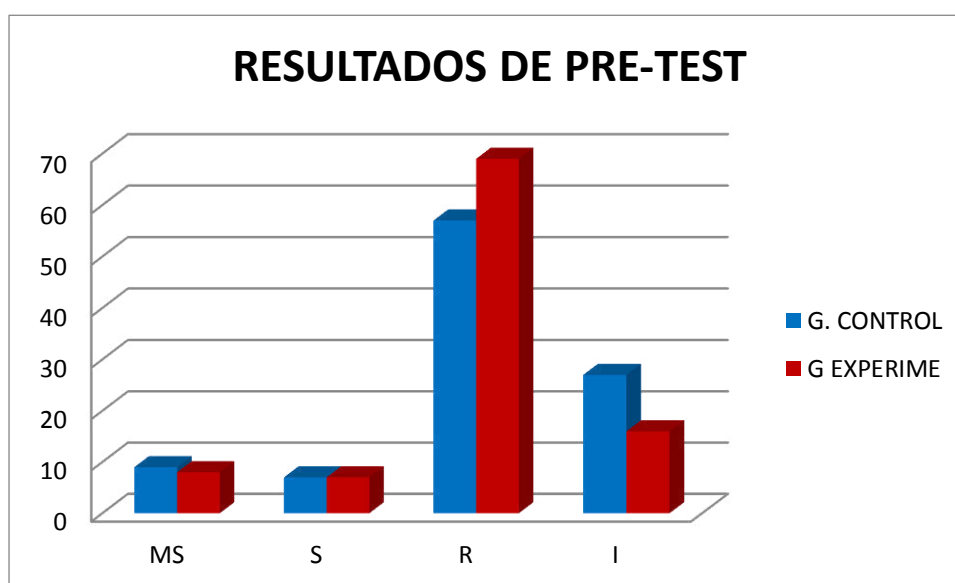


Tabla N°. 13 Frecuencia del rendimiento académico teórico del grupo experimental y control

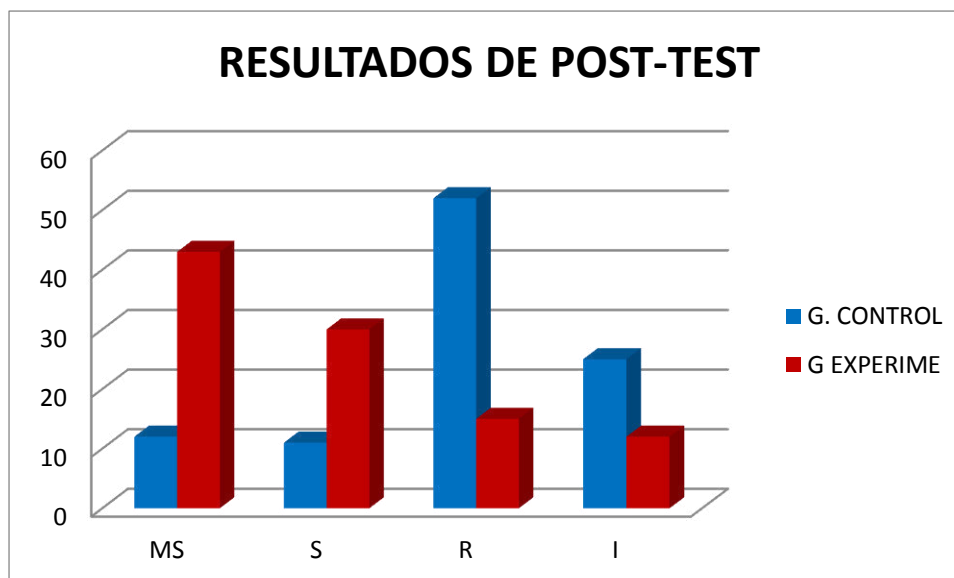
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO TEÓRICO PRE TEST (agrupado)</b>	INSUFICIENTE	16	16%	27	27%
	REGULAR	69	69%	57	57%
	SATISFACTORIO	7	7%	7	7%
	MUY SATISFACTORIO	8	8%	9	9%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO TEÓRICO POST TEST (agrupado)</b>	INSUFICIENTE	12	12%	25	25%
	REGULAR	15	15%	52	52%
	SATISFACTORIO	30	30%	11	11%
	MUY SATISFACTORIO	43	43%	12	12%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 7 Porcentaje de rendimiento académico teórico del grupo experimental y control



Fuente: Tabla No. 13



Fuente: Tabla No. 13

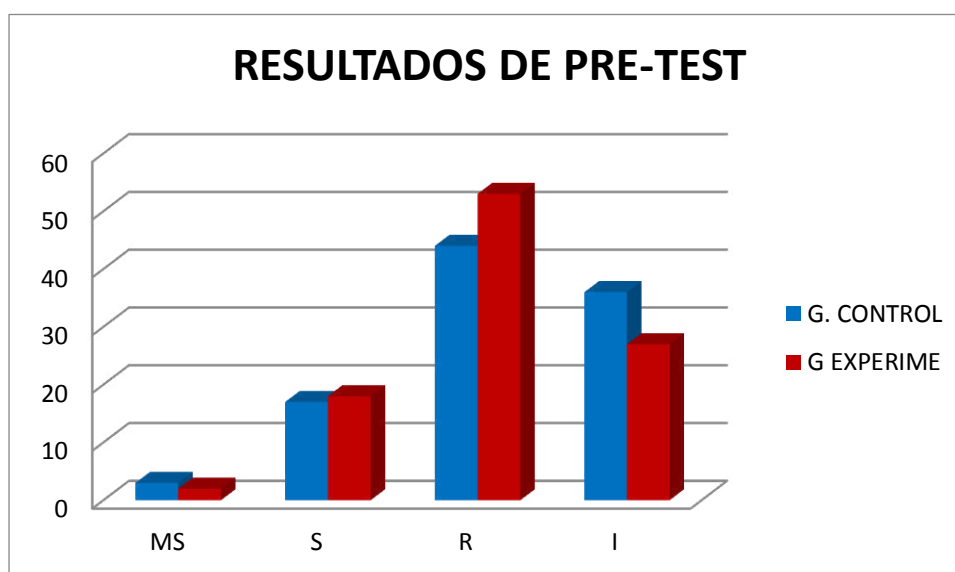
En la tabla 13 y figura 7, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico teórico. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 27 estudiantes, en el nivel regular 57 estudiantes, en el nivel satisfactorio 7 estudiantes y 9 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 25 estudiantes, en el nivel regular 52 estudiantes, en el nivel satisfactorio 11 estudiantes y 12 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 16 estudiantes, en el nivel regular 69 estudiantes, en el nivel satisfactorio 7 estudiantes y 8 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 12 estudiantes, en el nivel regular 15 estudiantes, en el nivel satisfactorio 30 estudiantes y 43 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye existe un incremento significativo en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental, que es de 12 a 43 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

Tabla N°. 14 Frecuencia del rendimiento académico visual del grupo experimental y control

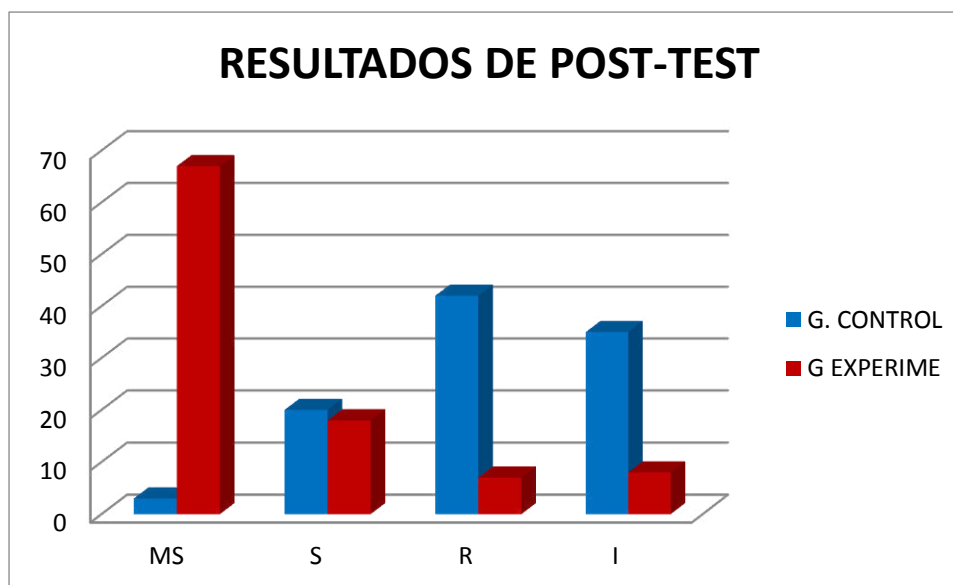
		GRUPO			
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		n	%	n	%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO VISUAL PRE TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	27	27%	36	36%
	REGULAR	53	53%	44	44%
	SATISFACTORIO	18	18%	17	17%
	MUY SATISFACTORIO	2	2%	3	3%
<b>RENDIMIENTO ACADEMICO VISUAL POST TEST</b> (agrupado)	INSUFICIENTE	8	8%	35	35%
	REGULAR	7	7%	42	42%
	SATISFACTORIO	18	18%	20	20%
	MUY SATISFACTORIO	67	67%	3	3%

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 8 Porcentaje de rendimiento académico visual del grupo experimental y control



Fuente: Tabla No. 14



Fuente: Tabla No. 14

En la tabla 14 y figura 8, tenemos de los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico visual. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 36 estudiantes, en el nivel regular 44 estudiantes, en el nivel satisfactorio 17 estudiantes y 3 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 35 estudiantes, en el nivel regular 42 estudiantes, en el nivel satisfactorio 20 estudiantes y 3 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 27 estudiantes, en el nivel regular 53 estudiantes, en el nivel satisfactorio 18 estudiantes y 2 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 8 estudiantes, en el nivel regular 7 estudiantes, en el nivel satisfactorio 18 estudiantes y 67 en el nivel muy satisfactorio. Se concluye existe un incremento muy significativo en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental, que es de 3 a 67 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

## 4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

### De la Hipótesis General

#### Hipótesis Nula Ho

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el

rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### Hipótesis Alterna Ha

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

*Tabla 1 Rangos de rendimiento académico comparando el pre test y post test de ambos grupos*

<b>Rangos</b>				
	<b>GRUPO</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Rendimiento académico pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	14,00	1400,00
	GRUPO CONTROL	100	14,00	1400,00
	Total	200	28,00	2800,00
Rendimiento académico post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	45,00	4500,00
	GRUPO CONTROL	100	12,00	1200,00
	Total	200	57,00	5700,00

Fuente: Evaluación a los estudiantes

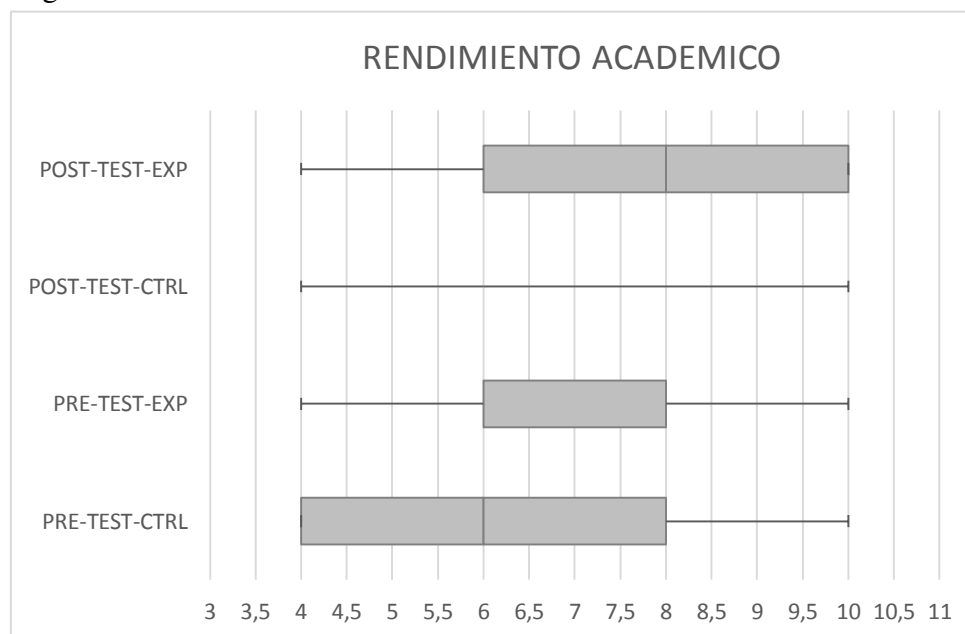
En esta tabla 15 podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (4500,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente, a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 45,0 es superior al 12.0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve

distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Rendimiento académico pre test (agrupado)	Rendimiento académico post test (agrupado)
U de Mann-Whitney	700,000	,000
W de Wilcoxon	1400,000	700,000
Z	,000	-7,225
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Fuente: Evaluación a los estudiantes

Figura N°. 9 CAJAS DE LA VARIABLE Rendimiento académico



Fuente: Tabla No. 15

En la tabla No. 15 y figura 9, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al

0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

### **Hipótesis Específicas**

#### **Primera Hipótesis**

##### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

##### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Tabla N°. 16 rangos de rendimiento académico visual comparando el pre test y post test de ambos grupos

Rangos				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rendimiento Académico Visual pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	3,00	300,00
	GRUPO CONTROL	100	3,00	300,00
	Total	200	6,00	600,00
Rendimiento Académico Visual post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	67,00	6700,00
	GRUPO CONTROL	100	3,00	300,00
	Total	200	70,00	7000,00

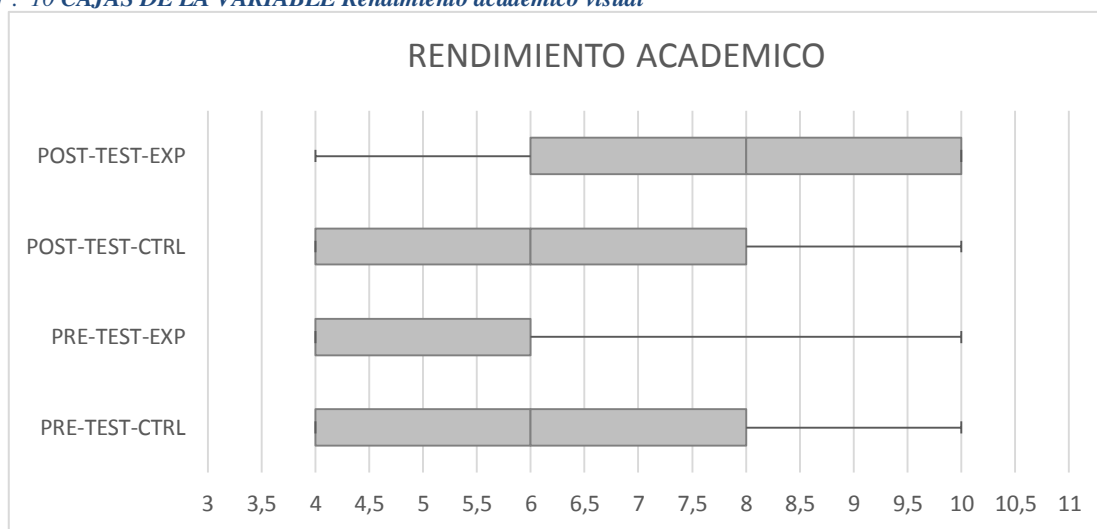
Fuente: Evaluación a los estudiantes

En esta tabla 16 podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico visual) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (6700,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente, a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 67,0 es superior al 3.0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.



Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Rendimiento académico visual pre test (agrupado)	Rendimiento académico visual post test (agrupado)
U de Mann-Whitney	150,000	,000
W de Wilcoxon	300,000	155,000
Z	,000	-1,525
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Figura N°. 10 CAJAS DE LA VARIABLE Rendimiento académico visual



Fuente: Tabla No. 16

En la tabla No. 16 y figura 10, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico visual**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del

idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

## Segunda Hipótesis

### Hipótesis Nula Ho

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### Hipótesis Alterna Ha

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

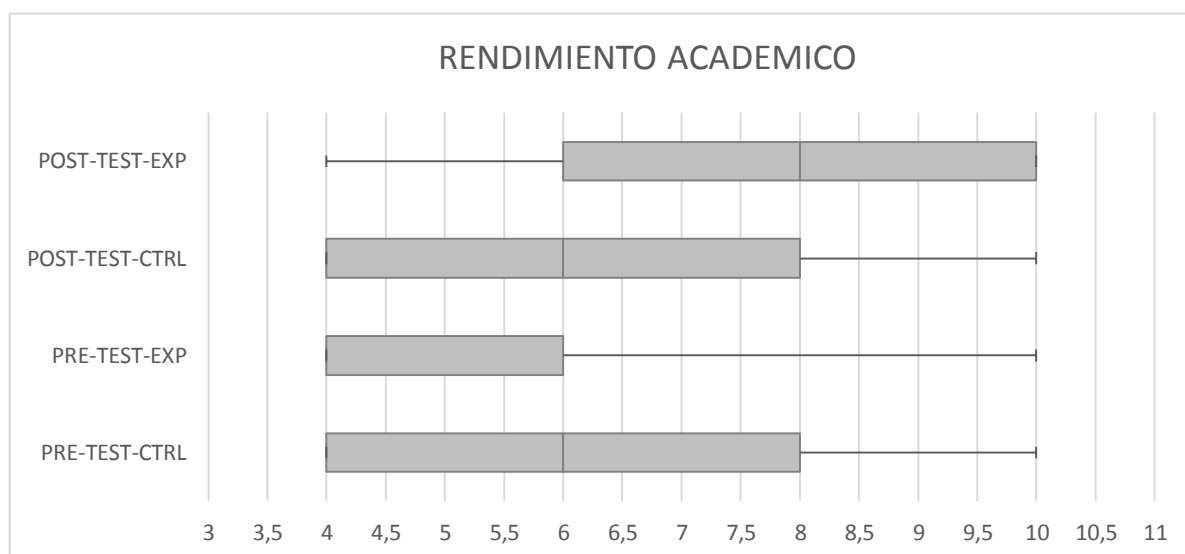
*Tabla N°. 17 Rangos de rendimiento académico auditivo comparando el pre test y post test de ambos grupos*

Rangos				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rendimiento Académico Auditivo pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	12,50	1250,00
	GRUPO CONTROL	100	12,50	1250,00
	Total	200	25,00	2500,00
Rendimiento Académico Auditivo post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	45,00	4500,00
	GRUPO CONTROL	100	15,00	1500,00
	Total	200	60,00	6000,00

En esta tabla podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico auditivo) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (4500,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente , a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 45,0 es superior al 15.0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.

<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>		
	<b>Rendimiento académico auditivo pre test (agrupado)</b>	<b>Rendimiento académico auditivo post test (agrupado)</b>
U de Mann-Whitney	750,000	,000
W de Wilcoxon	1500,000	755,000
Z	,000	-7,525
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Figura N°. 11 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico auditivo



Fuente: Tabla No. 17

En la tabla No. 17 y figura 11, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico auditivo**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico auditivo del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

### Tercera Hipótesis

#### Hipótesis Nula Ho

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### Hipótesis Alterna Ha

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

*Tabla N°. 18 Rangos de rendimiento académico kinestésico comparando el pre test y post test de ambos grupos*

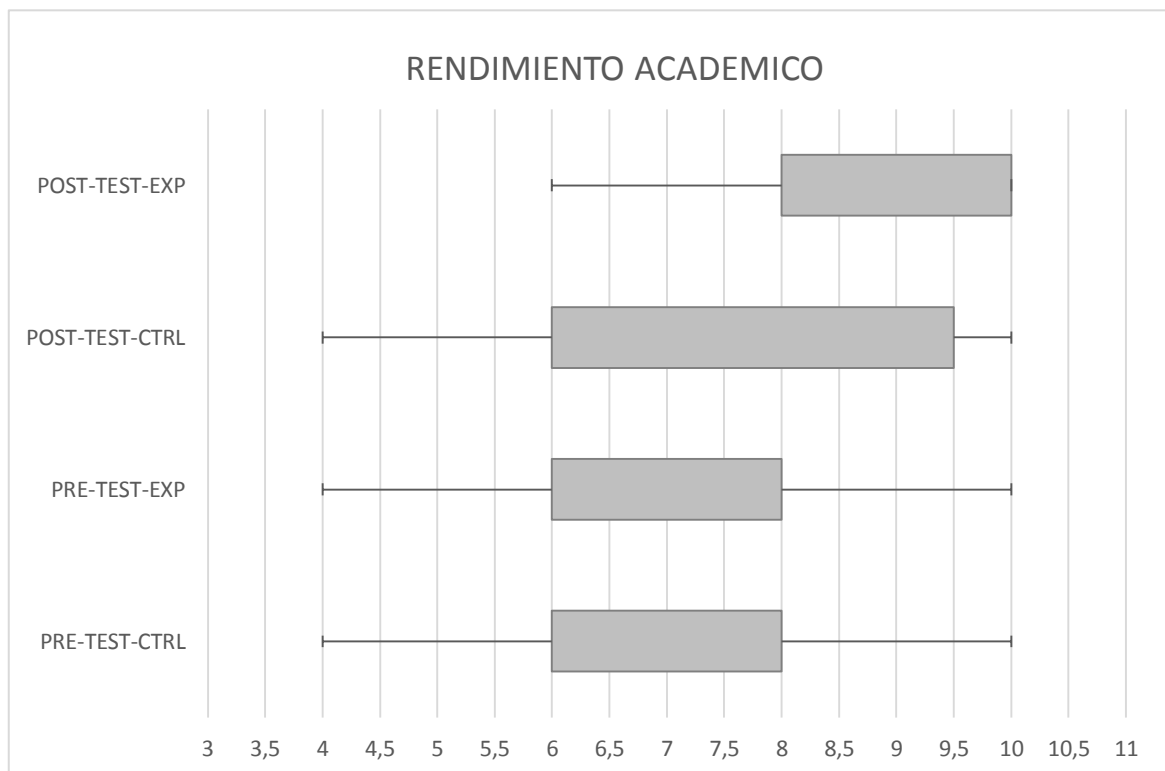
<b>Rangos</b>				
	<b>GRUPO</b>	<b>N</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Suma de rangos</b>
Rendimiento Académico Kinestésico pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	21,00	2100,00
	GRUPO CONTROL	100	21,00	2100,00
	Total	200	42,00	4200,00
Rendimiento Académico Kinestésico post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	53,00	5300,00
	GRUPO CONTROL	100	25,00	2500,00
	Total	200	78,00	7800,00

Fuente: Evaluación a los estudiantes

En esta tabla 18 podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico kinestésico) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (5300,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente, a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 53,0 es superior al 25,0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Rendimiento académico kinestésico pre test (agrupado)	Rendimiento académico kinestésico post test (agrupado)
U de Mann-Whitney	1050,000	,000
W de Wilcoxon	2100,000	1055,000
Z	,000	-10,550
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Figura N°. 12 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico kinestésico



Fuente: Tabla No. 18

En la tabla y figura 12, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico kinestésico**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico

kinestésico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

#### Cuarta hipótesis

##### Hipótesis Nula Ho

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

##### Hipótesis Alterna Ha

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

*Tabla N°.19 Rangos de rendimiento académico activo comparando el pre test y post test de ambos grupos*

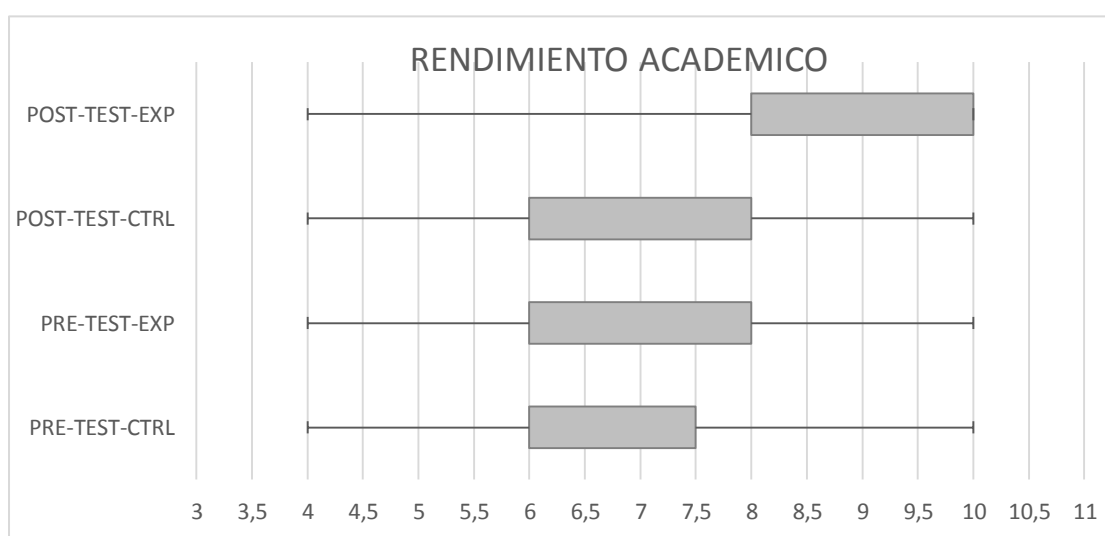
Rangos				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rendimiento Académico Activo pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	11,50	1150,00
	GRUPO CONTROL	100	11,50	1150,00
	Total	200	23,00	2300,00
Rendimiento Académico Activo post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	53,00	5300,00
	GRUPO CONTROL	100	12,00	1200,00
	Total	200	65,00	6500,00

Fuente: Evaluación a los estudiantes

En esta tabla 19 podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico activo) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (5300,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente, a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 53,0 es superior al 12,0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Rendimiento académico auditivo pre test (agrupado)	Rendimiento académico auditivo post test (agrupado)
U de Mann-Whitney	565,000	,000
W de Wilcoxon	1150,000	575,000
Z	,000	-5,625
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Figura N°. 13 CAJAS DE LA VARIABLE Rendimiento académico auditivo



Fuente: Tabla No. 19



En la tabla No. 19 y figura 13, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico auditivo**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico activo del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

### **Quinta hipótesis**

#### **Hipótesis Nula Ho**

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### **Hipótesis Alterna Ha**

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Tabla N°. 20 rangos de rendimiento académico reflexivo comparando el pre test y post test de ambos grupos

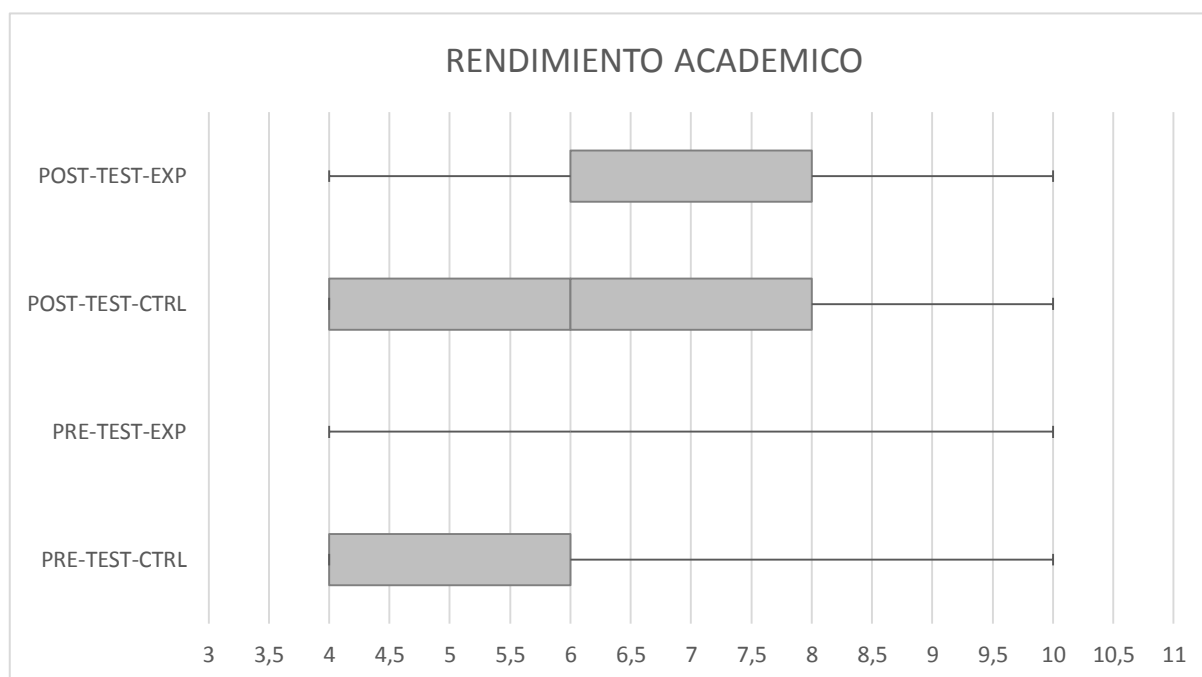
Rangos				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rendimiento Académico Reflexivo pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	9,50	950,00
	GRUPO CONTROL	100	9,50	950,00
	Total	200	19,00	1900,00
Rendimiento Académico Reflexivo post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	24,00	2400,00
	GRUPO CONTROL	100	13,00	1300,00
	Total	200	37,00	3700,00

Fuente: Evaluación a los estudiantes

En esta tabla 20 podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico reflexivo) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (2400,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente, a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 24,0 es superior al 13.0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Rendimiento académico reflexivo pre test (agrupado)	Rendimiento académico reflexivo post test (agrupado)
U de Mann-Whitney	480,000	,000
W de Wilcoxon	950,000	485,000
Z	,000	-4,75
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Figura N°. 14 **CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico reflexivo**



Fuente: Tabla No. 20

En la tabla No. 20 y figura 14, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico reflexivo**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico reflexivo del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

### Sexta Hipótesis

#### Hipótesis Nula Ho

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

## Hipótesis Alterna Ha

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

*Tabla N°.21 Rangos de rendimiento académico teórico comparando el pre test y post test de ambos grupos*

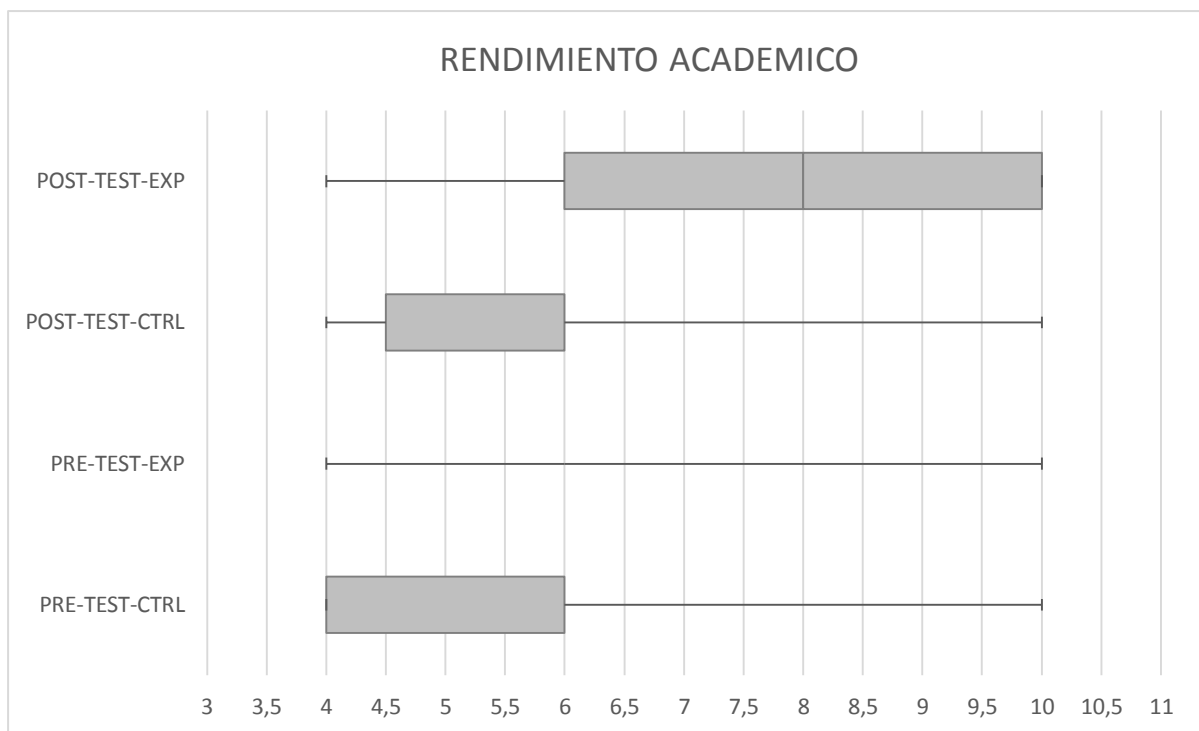
Rangos				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rendimiento Académico teórico pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	8,50	850,00
	GRUPO CONTROL	100	8,50	850,00
	Total	200	17,00	1700,00
Rendimiento Académico Teórico post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	43,00	4300,00
	GRUPO CONTROL	100	12,00	1200,00
	Total	200	55,00	5500,00

Fuente: Evaluación a los estudiantes

En esta tabla 21 podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico teórico) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (4300,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente, a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 43,0 es superior al 12,0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Rendimiento académico teórico pre test (agrupado)	Rendimiento académico teórico post test (agrupado)
U de Mann-Whitney	420,000	,000
W de Wilcoxon	850,000	425,000
Z	,000	-4,225
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Figura N°. 15 CAJAS DE LA VARIABLE Rendimiento académico teórico



Fuente: Tabla No. 21

En la tabla No. 21 y figura 15, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico teórico**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico

teórico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

### Séptima Hipótesis

#### Hipótesis Nula Ho

No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

#### Hipótesis Alterna Ha

Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Tabla N°. 22 Rangos de rendimiento académico pragmático comparando el pre test y post test de ambos grupos

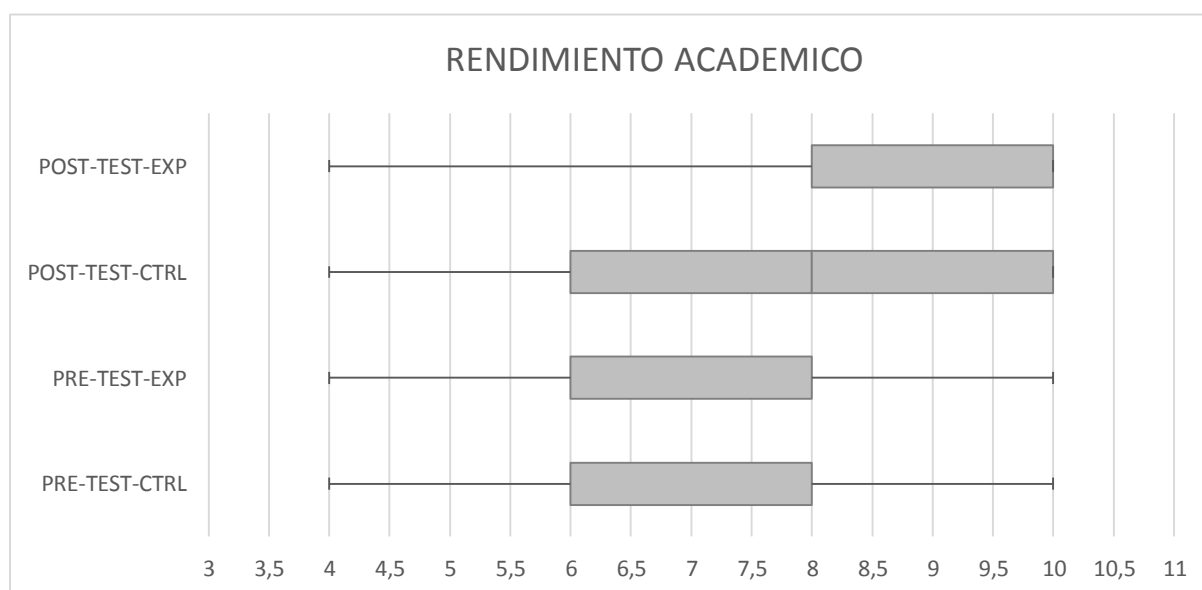
Rangos				
	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rendimiento Académico Pragmático pre test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	23,00	2300,00
	GRUPO CONTROL	100	23,00	2300,00
	Total	200	26,00	2600,00
Rendimiento Académico Pragmático post test (agrupado)	GRUPO EXPERIMENTAL	100	31,00	3100,00
	GRUPO CONTROL	100	28,00	2800,00
	Total	200	59,00	5900,00

Fuente: Evaluación a los estudiantes

En esta tabla 22 podemos apreciar la influencia de la variable independiente del taller EAPRAIFE en la dependiente (Rendimiento académico pragmático) observando que la suma de todos los rangos obtenidos (3100,00) es mayor en el grupo experimental del post test que en el pre test del grupo de control y experimental e inclusive que el post test del grupo de control, esto nos dice que el taller EAPRAIFE, en la suma de los datos, mejoró sustancialmente, a su vez se ve reflejado en los rangos promedios de los datos del grupo experimental en el post test que nos dice que el 31,0 es superior al 28,0 que obtuvo el grupo de control. Todo este cuadro se ve distribuido y explicado en parte descriptiva donde de manera ordinal se ve en la variable y las dimensiones que contiene el rendimiento académico la mejoría y éxito del taller EAPRAIFE.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>		
	Rendimiento académico pragmático pre test (agrupado)	Rendimiento académico pragmático post test (agrupado)
U de Mann-Whitney	1160,000	,000
W de Wilcoxon	2300,000	1175,000
Z	,000	-11,825
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000
a. Variable de agrupación: GRUPO		

Figura N°. 16 CUADROS DE LA VARIABLE Rendimiento académico pragmático



Fuente: Tabla No. 22

En la tabla No. 22 y figura 16, observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test de **la variable rendimiento académico pragmático**, según la U de Mann-Whitney. Siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico pragmático del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

#### 4.2.Discusión de los Resultados

La presente investigación plantea la siguiente **hipótesis nula de investigación**: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que existen diferencias significativas entre el grupo de control y experimental en el post test del rendimiento académico, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

Al respecto Quintanal Pérez, F. (2010) en su tesis sobre relación de estilos de aprendizaje en el rendimiento académico, llegó a concluir qué los estilos de aprendizaje se asociaban con el rendimientos de los estudiantes, si este era elevado entonces se debía en gran parte a que tenía su desarrollados muchos estilos y en el caso del rendimientos insatisfactorios se debía en gran parte a la falta de perfeccionamiento de los estilo de aprendizaje.

En ese sentido la hipótesis general concuerda con la investigación de Quintana, pues si desarrollamos en un grupo exclusivo los estilos de aprendizaje como este caso el grupo



experimental, vamos obtener resultados positivos a comparación del grupo control. En ese Alvin Toffler (1989), nos habla que la información es poder. En ese sentido proporcionarlo a un grupo y a la vez llegar al grupo es determinante para obtener mejores resultados en su aprendizaje, que se ve reflejado en el rendimiento del estudiante. También Cagliolo, L. (2010), en su investigación llega a la misma conclusión, de que las relaciones entre los Estilos de Aprendizaje y los resultados académicos guardan un comportamiento similar. Apoya en ese sentido la opinión de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación.

En cuanto a la **primera hipótesis específica nula** que dice: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que existen diferencias significativas entre el pre y post test sobre el rendimiento académico visual, según la U de Mann-Whitney siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Para Cuellar Florencio, María Jackeline (2014) en su trabajo llega a la siguiente conclusión referente al impacto visual destacan el 66.7 % de los estudiantes de enfermería sometidos a la investigación que se aprovecha al máximo la capacidad visual en el proceso de aprendizaje porque favorece la capacidad de retención. Esto no permite comprender que el estilo de aprendizaje visual es importante en el proceso de enseñanza, sobre todo para los estudiantes de idioma, también apoya esta opinión con su trabajo Ávila Salem, Karen (2010) en su trabajo de investigación con la utilización de la metodología de kumon. Ángeles Moreno, Ana María (2012), nos habla de gran importancia en el proceso de aprendizaje del binomio docente – estudiante.

Si resulta evidente que una instrucción de calidad implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo auto motivarse (Norman 1980, Genovard, 1990, Ruiz y Ríos, 1994), es más que evidente que el profesorado tradicionalmente nunca ha estado interesado ni ha tenido la pretensión de intervenir de forma tan explícita en este campo. Sin embargo, en estos momentos existe una preocupación por rentabilizar su esfuerzo dentro del aula y afrontar nuevas realidades y objetivos a partir del conocimiento e implicación en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

En cuanto a la **segunda hipótesis** específica dice: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que existen diferencias significativas entre el pre y post test sobre el rendimiento académico auditivo, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Bolívar, J. y Velásquez, F. (2010). Concluye que los cambios de estilos expresaron relaciones significativas con el incremento de habilidades; no así con los que modificaron su Auto concepto. Se infiere que, a medida que incorporan nuevas estrategia y ajustan su estilo predominante, consolidan una estructura que favorece este proceso. Esto evidencia que hay una relación importante entre el autoconocimiento positivo y la forma de aprender, y que el entrenamiento recibido favoreció la adquisición de buenos hábitos de estudio. En sentido nos permite comprender que el rendimiento académico auditivo, se puede mejorar sustancialmente, en la medida que el estudiante asuma el compromiso de mejorar su auto concepto, que redundará en su rendimiento escolar, pues tendrá la habilidad de una mejor concentración.

En cuanto a la **tercera hipótesis nula** que dice: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes

del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que existen diferencias significativas entre el pre y post test sobre rendimiento académico kinestésico, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que : Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Loret de Mola Garay, J. (2008), identificó que el estilo kinestésico es de poco uso y el estilo reflexivo tiene mayor aplicabilidad; así mismo, el rendimiento académico en las áreas de formación general y profesional básica está en la categoría bueno. De acuerdo a la r de Pearson existe una correlación positiva muy fuerte entre ambas variables. Por lo que coincide que la hipótesis específica planteada y el resultado obtenido con el grupo control. Cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos, a nuestro cuerpo, estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. Utilizamos este sistema, naturalmente, cuando aprendemos un deporte, pero también para muchas otras actividades. Por ejemplo, muchos profesores comentan que cuando corrigen ejercicios de sus estudiantes, notan físicamente si algo está mal o bien. O que las faltas de ortografía les molestan físicamente. Escribir a máquina es otro ejemplo de aprendizaje kinestésico. La gente que escribe bien a máquina no necesita mirar donde está cada letra, de hecho si se les pregunta dónde está una letra cualquiera puede resultarles difícil contestar, sin embargo sus dedo saben lo que tienen que hacer.

Aprender utilizando el sistema kinestésico es lento, mucho más lento que con cualquiera de los otros dos sistemas, el visual y el auditivo. Se necesita más tiempo para aprender a escribir a máquina sin necesidad de pensar en lo que uno está haciendo que para aprenderse de memoria la lista de letras y símbolos que aparecen en el teclado.

En cuanto a la **cuarta hipótesis nula** que dice: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que los alumnos del grupo experimental al aplicar el taller EAPRAIFE de

los estilos de aprendizaje que les permitió elevar su rendimiento académico activo a comparación del grupo control, por lo que podemos concluir que los alumnos de acuerdo a lo observado, es que el grupo experimental registra un incremento en relación con el grupo control, por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

En la investigación de Bustinza C, Durán Y, Quintasi J. (2005), se obtuvo el siguiente resultado: El 40% de estudiantes está ubicado dentro del estilo de aprendizaje reflexivo, seguido por 31,43% activo, un 22.86% teórico y a 5.71% pragmático. Llegando a la siguiente conclusión: Los cuatro estilos de aprendizaje propuestos en el estudio: el reflexivo, el teórico, el activo y el pragmático están presentes aunque en diferente intensidad en los estudiantes de educación inicial del IV ciclo del Instituto Superior Pedagógico de Tinta. El estilo activo de aprendizaje representa el segundo lugar en los estudiantes del Cusco. En ese sentido es importante porque ayuda considerablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. (Honey y Mumford, 1992, p.92) 29 Sobre este aspecto, Catalina Alonso (1992), basándose en los resultados obtenidos en su investigación, elaboró una lista con características que determinan el campo de destrezas de cada Estilo: “Activo: Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo” (p.69). De igual manera, Alonso y Gallego (2005), proponen para el “Estilo Activo un esquema del proceso de aprendizaje que denominaron: Vivir la experiencia” (p.74).

En cuanto a la **quinta hipótesis nula** dice: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que utilizaban los del grupo experimental, mediante el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje que le permitió elevar al grupo su rendimiento académico reflexivo a comparación del grupo control, podemos concluir que nuestros alumnos de acuerdo a lo observado es que existen diferencias significativas, entre los 2 grupos: el grupo

experimental registra un incremento en relación con el grupo control, por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Saldaña Guerrero, M. (2010). En su estudio se encontró que los estudiantes del Universidad Autónoma de Puebla desarrollaron el estilo de aprendizaje predominante: Reflexivo (44%) y la Moda (de puntuación), indicando que está muy próximo a la puntuación máxima de 20. En esta dimensión el estilo de aprendizaje reflexivo de la hipótesis específica concuerdan que existe una diferencia, al aplicar una enseñanza a un grupo de estudiantes a comparación de otro que no se realiza, pues esta enseñanza permite desarrollar en los estudiantes esta capacidad, que se ve reflejado en el desarrollo de este estilo. En ese sentido Keefe (1988) nos dice “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Concluye que ” El aspecto cognitivo explica las diferencias en los sujetos respecto a las formas de conocer y de cómo procesan la información. Los aspectos afectivos (la motivación, las expectativas, la “decisión” y/o “necesidad” de aprender) son elementos que favorecen el aprendizaje.

En cuanto a la **sexta hipótesis nula** dice: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que utilizaban los del grupo experimental, mediante el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje que le permitió elevar al grupo su rendimiento académico teórico a comparación del grupo control, podemos concluir que nuestros alumnos de acuerdo a lo observado es que existen diferencias significativas, entre los 2 grupos: el grupo experimental registra un incremento en relación con el grupo control, por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los

estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

Canalejas, María y col. (2005), nos habla “del perfil de aprendizaje de los estudiantes de su centro trabajo se caracteriza por una tendencia hacia un estilo más reflexivo y teórico, a medida que avanzan en su formación”. De acuerdo a los resultados obtenidos en nuestra hipótesis, nos demuestra que nuestros estudiantes desarrollan con mayor frecuencia el estilo de aprendizaje teórico, por que mayormente se les ha educado desde el inicio escolar a ser más teóricos y se han olvidado desarrollar con la misma intensidad de los demás estilos de aprendizaje en los estudiantes de educación básica regular.

Para Alonso, Gallego y Honey, (1992), quiénes describe el estilo teórico de la siguiente manera: Adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento al establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico, es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo. De acuerdo a estas características es importante el estilo de aprendizaje teórico.

Finalmente en cuanto a la **séptima hipótesis nula** que dice: No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016. Observamos que utilizaban los del grupo experimental, mediante el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje que le permitió elevar al grupo su rendimiento académico pragmático a comparación del grupo control, podemos concluir que nuestros alumnos de acuerdo a lo observado es que existen diferencias significativas, entre los 2 grupos: el grupo experimental registra un incremento en relación con el grupo control, por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

En este estilo de aprendizaje los estudiantes cooperan con mucha facilidad ya que son muy flexibles y espontáneos. Resuelven problemas intuitivamente, basándose en fuentes secundarias. Suelen ser insistentes y a veces llegan a ser hasta impacientes. La teoría y los planes deben ajustarse a la realidad para que les resulten válidos (Honey - Mumford, 1982).

Para Yacarini Martínez, A. (2005), el estilo de aprendizaje de mayor predominancia en los estudiantes de primer año de estudios generales de la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo”(USAT) es del tipo Reflexivo, seguido por el Teórico, Pragmático y Activo. Como se puede apreciar el estilo de aprendizaje pragmático es poco desarrollado en los estudiantes, sin embargo cuando un docente desarrolla estilos de enseñanza predominando el pragmático, permite que los estudiantes desarrollen esta capacidad, sobre en estudiantes de educación básica regular. En ese sentido esta hipótesis específica planteada es posible, en la medida que el docente cumpla con desarrollar este estilo de aprendizaje en los estudiantes.

Procesadas y analizadas las dimensiones, se obtuvo los siguientes resultados:

#### a. **RENDIMIENTO ACADEMICO**

En cuanto a la **VARIABLE RENDIMIENTO ACADEMICO** se Observa a los 100 participantes en la prueba de rendimiento académico. Para el GRUPO CONTROL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 26 estudiantes, en el nivel regular 46 estudiantes, en el nivel satisfactorio 15 estudiantes y 13 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 20 estudiantes, en el nivel regular 57 estudiantes, en el nivel satisfactorio 11 estudiantes y 12 en el nivel muy satisfactorio. Para el GRUPO EXPERIMENTAL en la pre-test se encuentran en el nivel insuficiente 24 estudiantes, en el nivel regular 43 estudiantes, en el nivel satisfactorio 18 estudiantes y 15 en el nivel muy satisfactorio. En el pos-test se encuentran en el nivel insuficiente 10 estudiantes, en el nivel regular 17 estudiantes, en el nivel satisfactorio 28 estudiantes y 53 en el nivel muy satisfactorio.

#### 4.3. **ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES**

La presente tesis a través de los resultados obtenidos nos permite adoptar las siguientes decisiones para la **hipótesis general**: Rechazar la hipótesis nula y aceptar la

hipótesis alterna de investigación, se aprecia diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test sobre el rendimiento académico, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

Para la **primera hipótesis específica** se concluye, que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, sobre rendimiento académico visual, según la U de Mann-Whitney siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

Para la **segunda hipótesis específica** se concluye, que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental en el post test sobre rendimiento académico auditivo, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que : Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

.

Para la **tercera hipótesis específica** se concluye, que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test sobre rendimiento académico kinestésico, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que : Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje



kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

Para la **cuarta hipótesis específica** se concluye, que existen diferencias significativas entre los 2 grupos el de control y el experimental : el grupo experimental registra un incremento significativo en relación con el grupo control sobre rendimiento académico activo, por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

Para la **quinta hipótesis específica** se concluye, que en nuestros alumnos, de acuerdo a lo observado, existen diferencias significativas, entre los 2 grupos: el grupo experimental registra un incremento en relación con el grupo control sobre rendimiento académico reflexivo , por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

Para la **sexta hipótesis específica** se concluye, que nuestros alumnos de acuerdo a lo observado que existen diferencias significativas entre el pre y post test sobre rendimiento académico teórico, entre los 2 grupos: el grupo experimental registra un incremento significativo en relación con el grupo control, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

Finalmente para la **séptima hipótesis específica** se concluye, que nuestros alumnos de acuerdo a lo observado que existen diferencias significativas entre el pre y post test sobre rendimiento académico pragmático, entre los 2 grupos: el grupo experimental registra un incremento significativo en relación con el grupo control, según la U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir ,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

Procesadas y analizadas las dimensiones, se obtuvo los siguientes resultados:

Se concluye en cuanto a la **VARIABLE RENDIMIENTO ACADEMICO**, que de 100 participantes del grupo experimental en la prueba de rendimiento académico. Se concluye que el incremento en el nivel muy satisfactorio del grupo experimental es significativo por cuanto se pasa de 12 a 53 estudiantes que alcanzan este nivel en el post-test.

## **CONCLUSIONES**

### **PRIMERO:**

Se ha demostrado, según U de Mann-Withney que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test respecto al rendimiento académico al aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje, siendo el nivel de significancia al 95% menor al 0,05 es decir 0,000 por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016

### **SEGUNDO:**

Se ha demostrado, según la U de Mann-Whitney con un nivel de significancia de 0,000 y siendo altamente significativo que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental en el post test respecto de las habilidades investigativas de información organizacional. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016

### **TERCERO:**

Se ha demostrado, según la U de Mann-Whitney con un nivel de significancia de 0,000 y siendo altamente significativo que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental en el post test respecto al rendimiento académico auditivo. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

### **CUARTO:**

Se ha demostrado, según la U de Mann-Whitney, con un nivel de significancia de 0,000 y siendo altamente significativo que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test respecto al rendimiento académico kinestésico. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

#### **QUINTO:**

Se ha demostrado, según U de Mann-Whitney y consolidando las anteriores conclusiones, que existen diferencias significativas entre los 2 grupos: el grupo experimental registra un incremento en relación con el grupo control en cuanto a rendimiento académico activo, por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

#### **SEXTO:**

Se ha demostrado, consolidando conclusiones anteriores que existen diferencias significativas, entre los 2 grupos: el grupo experimental registra un incremento en relación con el grupo control en cuanto al rendimiento académico reflexivo, por lo que se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna de investigación que dice lo siguiente: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

#### **SEPTIMO:**

Se ha demostrado, según la U de Mann-Whitney con un nivel de significancia de 0,000 y siendo altamente significativo que existen diferencias significativas entre grupo de control y el experimental en el post test respecto al rendimiento académico teórico. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de

control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

#### **OCTAVO:**

Se ha demostrado, según la U de Mann-Whitney con un nivel de significancia de 0,000 y siendo altamente significativo que existen diferencias significativas entre grupo de control y el experimental en el post test respecto al rendimiento académico pragmático. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y tenemos que: Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.

## **RECOMENDACIONES**

### **Primera**

Se recomienda implementar talleres para desarrollar los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para elevar el rendimiento académico del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en horarios alternos a sus estudios.

### **Segunda**

Se recomienda llevar a cabo talleres sobre los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para elevar el estilo de aprendizaje visual del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en efecto en horarios alternos a sus estudios

### **Tercera**

Se solicita a las autoridades universitarias implementar talleres para desarrollar los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para mejorar el estilo de aprendizaje auditivo del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en efecto en horarios alternos a sus estudios

### **Cuarta**

Se recomienda implementar talleres para desarrollar los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para mejorar el estilo de aprendizaje kinestésico del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en efecto en horarios alternos a sus estudios

### **Quinta**

Se recomienda implementar talleres para desarrollar los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para mejorar el estilo de aprendizaje activo del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en efecto en horarios alternos a sus estudios

### **Sexta**

Se recomienda implementar talleres para desarrollar los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para mejorar el estilo de aprendizaje reflexivo del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en efecto en horarios alternos a sus estudios

### **Séptima**

Se recomienda ejecutar talleres para desarrollar los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para mejorar el estilo de aprendizaje teórico del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en efecto en horarios alternos a sus estudios

### **Octava**

Se recomienda talleres para desarrollar los estilos de aprendizaje en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, para mejorar el estilo de aprendizaje pragmático del idioma inglés, en los periodos vacacionales o en efecto en horarios alternos a sus estudios

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14 (3), 323 – 330.
- Adaskou, K., Britten, D., & Fashi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44 (1), 3-10.
- Aguilera Pupo, E.; Ortiz Torres, E. (2011). El nivel psicopedagógico en docentes universitarios, su repercusión en los perfiles de estilos de aprendizaje. *Estilos de aprendizaje*, 7(7), 24-35
- Aguilera Pupo, E.; Ortiz Torres, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en Educación Superior. Una visión Integradora. *Estilos de Aprendizaje*, 5 (5), 26-41.
- Alañón, M.T. (1990) Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en formación profesional. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
- Álvaro, M. et al. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: CIDE.
- Alvear, C. (2014). Asociación entre Indicadores de Rendimiento Académico y la Aprobación del Primer Año en la Facultad de Medicina. Universidad del Azuay. 2014
- Anderson, Neil. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. Pp 82-83.
- Ángeles Moreno, A. (2012), tesis“La calidez afectiva en los estilos de aprendizaje y propuesta de taller de relaciones humanas para los docentes del área de inglés y estudiantes del noveno año de educación básica del Instituto Tecnológico “Cinco de Junio” de la ciudad de Quito, periodo 2012 – 2013” Universidad Central de Ecuador



- Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-academico> universidad. [Consultado en Marzo 2012].
  
- Ávila Salem, Karen (2010), Tesis:“La instrucción guiada en la motivación, aprendizaje y dominio del idioma inglés como segunda lengua a través de las hojas de trabajo basadas en el método kumon” Universidad San Francisco de Quito - Ecuador
  
- Balanza Galindo, S. Morales Moreno, I. Guerrero Muñoz, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2) 177-187.
  
- Batalloso, J. (2000). Evaluación como ayuda al Aprendizaje. Caracas, Venezuela. Editorial Ele Grao.
  
- Blumen, S.; Rivero, C. y Guerrero, D. (2011). “Universitarios y educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico”. *Revista de Psicología*, 29 (2), 225-243.
  
- Breen, M. & Candlin, c. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* I, 89-112
  
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
  
- Brown, G., and G. Yule. 1983. Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.
  
- Burely – Allen, M. (1995). Listening: The forgotten skill. New York: John Wily & Sons, Inc. Teaching and learning Languages: A guide.

- Cabanach, R. Valle, A. Rodríguez, S. Piñeiro, I. González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Phychology*, 3 (1), 75-87.
- Cabanach, R. González, P. Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula Abierta*, 37(2), 3-10.
- Cango, T. (2010). La alimentación de calidad y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela fiscal mixta “Marieta de Veintimilla”, del barrio Motupe, de la ciudad de Loja, periodo 2009 – 2010.
- Castillo, M. y Bracamonte, E. (2011). Estudio de la relación entre estilo de aprendizaje de estudiantes de ingeniería y su rendimiento académico en matemática. Disponible en [http:// www.lematec.net/CDS/ XIIICIAEM7artigos/ 2311.pdf](http://www.lematec.net/CDS/XIIICIAEM7artigos/2311.pdf).
- Castillo, H. (2004). *Psicología de la Adolescencia*, p 28; primera edición; El Salvador, Ediciones Servicios Estudiantiles.
- Coffield, Frank. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning. A systematic and critical review*. London 2004.
- Coleman, J.S. y otros (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US: Office of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J.S. y otros (1966) *Report on equality of educational opportunity*. Washington, US: Government Printing Office for Departament of Healt Education and Welfare.
- Cornett; C. (1983): *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington Ind.: Phi Delta Kappa Educational Found.

- Covington, M.; Omelich, C. (1979). ¿Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1487-1504.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cuasapaz, S. Rubio, M. (2013). Factores que influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Sucre de la ciudad de Tulcán en el período marzo – agosto 2013” Tulcán, septiembre del 2013
- Cuellar Florencio María Jackeline (2014) en su tesis *Uso de mapas conceptuales como alternativa para elevar el rendimiento académico en la asignatura de enfermería de la salud del adulto y anciano, de los estudiantes del 4to año de enfermería-facultad de medicina-UNMSM*
- Díaz Rodríguez Karen (2010) *La Motivación y los estilos de aprendizaje y su influencia en el nivel de rendimiento académico de los alumnos de primer a cuarto año en el área del idioma inglés de la Escuela de Oficiales de la FAP – UNMSM*
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, Kansas: Price Systems.
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En red. Recuperado en: [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_participar.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.htm). Sección: Investigación, 20 de Septiembre de 2003.
- Felder, R.M., & Silverman, L. K. (1988) *Learning Styles and Teaching Styles*. San Francisco.
- Feldman, L. Goncalves, L. Chacón-Pugnau, G. Zaragoza, J. Bagés, N. De Pablo, J. (2008). *Universitas Psicológica*, 7(3), 739-751

- Fisher, S. Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness. *British Journal of Psychology*, 79,1-13.
  
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica*. N° 1, vol 31. [Página Web en línea]. Disponible en: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1252/1315>. [Consultado en Marzo 2012].
  
- García A, Catalina M. & Gallego, Domingo J. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº6, Vol. 6. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_6/sumario\\_completo/lsr\\_6\\_](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/sumario_completo/lsr_6_)
  
- Genovard, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje desde a perspectiva de la Psicología de la Instrucción*. Madrid: Visor.
  
- Gómez Dacal, G. (1992) *Centros educativos eficaces y eficientes*. Barcelona: Promoción de publicaciones universitarias.
  
- González Ramírez, MT. Landero Hernández, R. Tapia Vargas, A. (2007). Percepción de salud, cansancio emocional y síntomas psicosomáticos en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 67-76
  
- Grasha, A. F. (1996). *TEaching with Style: A Practical Guide for Enhancing Learning by Understanding teachinh and learning styles*. Pittsburgh; Alliance Publishers.
  
- Guild, P. y Garger, S. (1988). *Marching to different Drummers*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hidalgo, O. (2012). Factores escolares y extra-escolares que inciden en el fracaso escolar de los/as estudiantes de la Unidad Educativa Experimental Manuela Cañizares de la ciudad de Quito. Año lectivo 2010-2011. Quito Ecuador.
- Honey, P y Mumford, A. (1986). The Manual of Learning Styles. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In *English in the world: Teaching and learning the language and literature*. Cambridge/London: Cambridge University Press/ The British Council.
- Keffe J.W-Profiling and utilizing learning style. Reston. Virginia, NASSP. 1988
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. (1984). *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kurdek, L.A. y Sinclair, R.J. (1988) Adolescent adjustment in twoparent nuclear, another-custody, and stepfather families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 91-96.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- León, B. (2013). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de sexto grado de educación general básica del centro escolar experimental no. 1 “Eloy Alfaro”, ubicado en la parroquia San Blas, del cantón Quito, provincia de Pichincha.

- Lima, B. (2012). Características de la Vulnerabilidad Familiar de las Familias Migrantes y su Asociación con el Rendimiento Académico obtenido por los Adolescentes de primero, segundo y tercero de bachillerato durante el año lectivo 2010-2011
  
- Lindop, E. (1999). A comparative study of stress between pre and post 2000 students. *Journal of Advanced Nursing*, 29 (4), 967-973.
  
- Loureiro, E. McIntyre, T. Mota-Cardoso, R. Ferreira, M.A. (2008). A relação entre o stress e os estilos de vida. Nos estudantes de Medicina da Faculdade de Medicina do Porto. *Acta Medica Portuguesa*, 21, 209-214.
  
- Marjoribanks, K. (1984) Occupational status, family environment, and adolescents aspirations: The Laosa model. *Journal of Education Psychology*, 76, 690-700.
  
- Martín Monzón, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, 25 (1), 87-99.
  
- Martínez, J. Salazar, P. (2014). Factores determinantes sobre el rendimiento académico en estudiantes de las facultades de medicina, enfermería, microbiología, psicología, arquitectura y derecho de la Universidad Católica del Ecuador del primer semestre de la carrera universitaria, en el período de Agosto – Diciembre 2013
  
- McCaulley, M.H., Godleski, E.S., Yokomo, C.F., Harrisberger, L., & Sloan, E.D. (1983) *Applications of Psychological Type in Engineering Education*.
  
- McKeachie, W. J. (1994) *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher* (9th edition). Lexington, MA.
  
- Mejía, E. (2011) *Enfoque Cuantitativo de la Investigación Científica*.
  
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel.

RELIEVE, v. 13, n. 2, p. 215-234. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. [www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm)

- Morris Ayca, María (2009), Tesis “Incidencia de los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza y factores familiares en el desarrollo del pensamiento formal de los estudiantes del cuarto año de educación básica de colegios parroquiales y nacionales de Tacna-Perú”- Universidad Técnica Particular de Loja y Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Morley, J. 1999. Current Perspectives on Improving Aural Comprehension. ESL Magazine 2 (1): 15-19.
- Muñoz García, F.J. (2004). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones
- Norabuena Penadillo Rafael Marcos (2011) en su tesis Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" – Huaraz -UNMSM
- Norman, D.A. (1980). Cognitive Engineering and Education.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., Villagómez A., Metodología de la Investigación Científica y asesoramiento de tesis.
- Page, M.; Moreal, B; Calleja, J.A; Cerdan, J; Echevarria, M.J; Garcia, C; Garivia, J.L; Gómez, C; Jiménez, S.C; López, B; Martín- Javato, L; Mínguez, A.L; Sánchez, A & Trillo, C. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Papert, S. (1987): Computer Criticism vs. Technocentric Thinking. Educational Researcher.

- Peñacoba, C. y Moreno-Jiménez, B. (1999) La escala de estresores universitarios (EEU) Una propuesta para la evaluación del estrés en grupos poblacionales específicos. *Ansiedad y estrés*, 5(1), 61-78.
- Polo, A. Hernández, JM y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*. 2(2-3),159-172.
- Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), Págs.207-219.
- Reguera Gonzales, Diana (2010) Efectos del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de los estudiantes del 5º nivel de idiomas extranjeros de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades-UNAP, 2009-UNMSM
- Ryan, T.E. (2009). Minor Hassles in Community Collage Student Life. *Community College Journal of Research and Practice*, 33(6), 502-509.
- Reid, Joy M. (1995). “Learning Styles: Issues and Answers”. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 3-34). U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Rettis Salazar, Herminia (2016); en su tesis estilos de aprendizaje y rendimiento académico de la asignatura de estadística de los estudiantes del III ciclo de la EAPA, Facultad de Ciencias Administrativas – UNMSM – 2015
- Rodríguez, M. & Vázquez, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Estilos de Aprendizaje*, Vol. 11, No. (11), pp. 19-37. Obtenido de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_11/lsr\\_11\\_abril\\_2013.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/lsr_11_abril_2013.pdf)
- Ruiz, C. y Rios, P. (1994). *Estrategias cognitivas*. Madrid: CEPE.
- Sarabia, E. (2012). Los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes de cuarto a séptimo de básica de la escuela particular quito norte de la ciudad q.d.m. Universidad Central del Ecuador. 2012.



- Sanabria, N. (2009). Relación entre estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Tesis de Licenciatura. Bolivia: Universidad Pontificia Bolivariana. Obtenido de:  
[http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/465/1/digital\\_17575.pdf](http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/465/1/digital_17575.pdf)
  
- Schmeck, R. (1988). Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation, New York, Academic Press.
  
- Secadas, F. (1952) Factores de personalidad y rendimiento escolar. Revista Española de Pedagogía, 37.
  
- Serrano Rosa, M.A. Moya Albiol, L. Salvador, A. (2009). Estrés laboral y salud: indicadores cardiovasculares y endocrinos. Anales de Psicología, 25(1),150- 159.
  
- Seow, A. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current practice. Cambridge University Press.
  
- Sternberg, R. (1997). Thinking Styles. Cambridge - New York: Cambridge University Press.
  
- Sotillo, J. F. (2012). Los Estilos de Aprendizaje en alumnos de Primaria: Diagnóstico y propuesta pedagógica. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
  
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación, 342, 443-473.
  
- Thorndike, E.L. (1973) Reading comprehension education in fifteen countries: an empirical study. New York: Wiley.
  
- Villalobos, D. (2009). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en las unidades curriculares matemática y química. Universidad del Zulia.

Facultad de Humanidades y Educación. División de Estudios para Graduados. Especialidad en Docencia para la Educación Superior. [Página Web en línea]. Disponible en: [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1506](http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1506). [Consultado en Junio 2013]

- Villanueva Berrocal, Olga (2011) El Método de la Clase Magistral en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la asignatura de Análisis de la Realidad Peruana, II Semestre de Secretariado Ejecutivo, IST Joaquín Reátegui Medina del Distrito, Nauta, 2009-UNMSM
- Zavala Gives, Heidi Angelita (2008) tesis Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana- UNMSM
- Willing, K. (1989), Teaching How to Learn: Learning Strategies in ESL. A Teachers Guide, Sydney, Australia, Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- Wong Miñán Fanny (2011) Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios- UNMSM
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., y Cox, P. W. (1977). "Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications". Review of Educational Research.
- Woolfolk, A. (1995). Psicología Educativa. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- <http://desarrollohumanoperspectivapsicologica.blogspot.com/2009/09/maslow-teoria-de-la-jerarquia-de-las.html>
- <http://teoriasmotivacionales.wordpress.com/teorias-modernas-de-motivacion/teoria-de-jerarquia-de-necesidades-de-maslow/>

## **ANEXOS**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ENGLISH EVALUATION**

NAME: -----

DATE: -----

**OBJECTIVE:** To measure the academic performance.

**INSTRUCTIONS:** Read each item very carefully, analyze it and then, answer it in the answer's sheet. Each question is out of 0.5. Time to this evaluation is 40 minutes

Good luck!!!!

**1. Fill in the spaces with the correct words to complete the simple past tenses.**

- 1.1.I ----- (play) video games last night.
- 1.2.Michael ----- (jump) on the sofa
- 1.3.We ----- (go) to school yesterday.
- 1.4.Dana ----- (watch) a movie yesterday.
- 1.5.Last night, it ----- (rain) very hard.
- 1.6.He ----- (write) his name on the book.
- 1.7.The computer ----- (break) 2 weeks ago.
- 1.8.The girls ----- (make) a sand castle at the beach last weekend.
- 1.9.I ----- (open) the door 3 minutes ago.
- 1.10. He ----- (forget) his jacket at his house.

**2. Do positive, negative and interrogative sentences in future tense.**

2.1. Harry / cause / trouble

Positive: -----

Negative: -----

Question: -----

2.2.You / copy / the homework

Positive: -----

Negative: -----

Question: -----

2.3. The clouds / disappear

Positive: -----

Negative: -----

- Question: -----
- 2.4. He / marry / his girlfriend
- Positive: -----
- Negative: -----
- Question: -----
- 2.5. The snowman / melt
- Positive: -----
- Negative: -----
- Question: -----
- 2.6. The people / panic
- Positive: -----
- Negative: -----
- Question: -----
- 2.7. They / react / to my question
- Positive: -----
- Negative: -----
- Question: -----
- 2.8. She / probably / teach / in London
- Positive: -----
- Negative: -----
- Question: -----
- 2.9. Francis / work / at the factory
- Positive: -----
- Negative: -----
- Question: -----
- 2.10. You / travel / around the world / next year
- Positive: -----
- Negative: -----
- Question: -----

**Source:** <http://www.learnenglish-online.com/grammar/tests/>

<http://www.learnenglishfeelgood.com/english-auxiliary-verbs1.html>

<https://www.ego4u.com/en/cram-up/tests/future-1-will-3>

<http://www.learnenglish-online.com/grammar/tests/possessiveadjectives.html>

<http://www.learnenglish-online.com/vocabulary/tests/adverbsoffrequency2.html>

## TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

¿Qué tipo de examen realizas con mayor facilidad?

- ☐ Examen escrito
- ☐ Examen oral
- ☐ Examen de opción múltiple

Cuando tienes que aprender algo de memoria...

- ☐ Memorizo lo que veo y recuerdo la imagen (por ejemplo, la página del libro)
- ☐ Memorizo mejor si repito lo estudiado rítmicamente y recuerdo paso a paso
- ☐ Memorizo a base de pasear y mirar, y recuerdo una idea general mejor que los detalles

Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones...

- ☐ Escuchando al profesor.
- ☐ Me aburro y espero a que me den algo para hacer.
- ☐ Leyendo el libro o la pizarra.

Marca la frase con las que te identifiques más.

- ☐ Prefiero escuchar chistes que leer cómics.
- ☐ Mis cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, me molestan los tachones y las correcciones.
- ☐ Me gusta tocar las cosas y tiendo a acercarme mucho a la gente cuando hablo con alguien.

¿Cuál de las siguientes actividades disfrutas más?

- ☐ Ver películas.
- ☐ Escuchar música.
- ☐ Bailar.

¿De qué manera te resulta más fácil aprender algo?

- ☐ Repitiendo en voz alta.
- ☐ Escribiéndolo varias veces.
- ☐ Relacionándolo con algo, a poder ser divertido.

Cuando no encuentras las llaves en una bolsa, ¿qué haces para encontrarlas más rápidamente?

- ☐ Sacudo la bolsa para oír el ruido.
- ☐ Las busco mirando.
- ☐ Las busco con la mano, pero sin mirar.

Cuando te dan instrucciones...

- ☐ Me pongo en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer.
- ☐ Recuerdo con facilidad las palabras exactas de lo que me han dicho.
- ☐ Me cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si me las dan por escrito.

¿Cuál de estos ambientes te atrae más?

- ☐ Uno en el que se escuchen las olas del mar.

- ☐ Uno con una hermosa vista al océano.
  - ☐ Uno en el que se sienta un clima agradable.
- Si te ofrecieran uno de los siguientes empleos, ¿cuál elegirías?

- ☐ Director de un club deportivo.
- ☐ Locutor de una emisora de radio.
- ☐ Editor de una revista.

¿A qué tipo de evento preferirías asistir?

- ☐ A un concierto de música.
- ☐ A una muestra gastronómica.
- ☐ A un espectáculo de magia.

Si tuvieras mucho dinero ahora mismo, ¿qué harías?

- ☐ Viajar y conocer el mundo.
- ☐ Comprar una casa.
- ☐ Adquirir un estudio de grabación.

En clase lo que más te gusta para aprender es que...

- ☐ Se organicen actividades en que los alumnos tengan que hacer cosas y puedan moverse.
- ☐ Me den el material escrito y con fotos, diagramas.
- ☐ Se organicen debates y que haya diálogo.

Principalmente, ¿cómo te consideras?

- ☐ Sociable.
- ☐ Atlético.
- ☐ Intelectual.

Si tuvieras que quedarte en una isla desierta, ¿qué preferirías llevar contigo?

- ☐ Un radio portátil.
- ☐ Golosinas y comida enlatada.
- ☐ Algunos buenos libros.

¿Qué cosas te distraen más en clase?

- ☐ El ruido.
- ☐ El movimiento.
- ☐ Las explicaciones demasiado largas.

¿Qué programas de televisión prefieres ver?

- ☐ Noticias sobre el mundo y la actualidad.
- ☐ Programas de entretenimiento.
- ☐ Reportajes de descubrimientos y lugares.

¿Qué prefieres hacer en tu tarde libre?

- ☐ Ir al cine.

- ☐ Quedarme en casa.
  - ☐ Ir a un concierto.
- ¿De qué manera te formas una opinión de otras personas?

- ☐ Por la sinceridad en su voz.
  - ☐ Por la forma de estrecharte la mano.
  - ☐ Por su aspecto.
- ¿Cómo prefieres pasar el tiempo con tu pareja?

- ☐ Viendo algo juntos.
- ☐ Conversando.
- ☐ Con caricias.

¿Cómo definirías tu forma de vestir?

- ☐ Con gusto y conjuntada.
- ☐ Discreta pero correcta.
- ☐ Informal.

Si pudieras elegir ¿qué preferirías ser?

- ☐ Un gran músico.
- ☐ Un gran médico.
- ☐ Un gran pintor.

¿Qué es lo que más te gusta de una habitación?

- ☐ Que sea confortable.
- ☐ Que sea silenciosa.
- ☐ Que esté limpia y ordenada.

¿Qué es lo que más te gusta de viajar?

- ☐ Conocer lugares nuevos.
- ☐ Conocer personas y hacer nuevos amigos.
- ☐ Aprender sobre otras costumbres.

<https://www.psycoactiva.com/tests/estilos-aprendizaje/test-estilos-aprendizaje.htm>



## MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA		HIPOTESIS	VARIABLES	METODO-LOGIA
<p><b>Problema General</b></p> <p>¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?</p> <p><b>Problemas Específicos</b></p>	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Establecer la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>1. Explicar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p> <p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p>1.Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p>2.Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión</p>	<p><b>Variable Independiente</b></p> <p>el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje</p> <p><b>Variable Dependiente</b></p> <p>Rendimiento Académico</p> <p><b>Variables Intervinientes</b></p> <p><b>Directivos</b> y</p>	<p><b>Tipo de Investigación</b></p> <p>Es un estudio científico descriptivo-prospectivo, cuasi experimental</p> <p><b>Diseño de Investigación</b></p> <p>No experimental – transversal</p> <p><b>Población</b></p> <p>200 estudiantes</p>

<p>1.¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?</p> <p>2.¿Qué diferencia existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje</p>	<p>Chimborazo. 2015 – 2016</p> <p>2. Analizar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p> <p>3. Determinar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p> <p>4. Explicar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la</p>	<p>del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p>3.Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p>4.Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p>5.Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p>6.Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión</p>	<p><b>Docentes:</b></p> <p>Género:</p> <p>Masculino o Femenino</p> <p>Grado Académico:</p> <p>Título Profesional</p> <p>Tiempo de servicio: Por lo menos 3 años</p> <p><b>Personal Administrativo:</b></p> <p>Género:</p> <p>Femenino</p> <p>Tiempo de servicio: Por lo menos 3 años</p> <p><b>Estudiantes:</b></p>	<p><b>Instrumentos</b></p> <p>Matrices con la información tabulada. Para analizar los datos se utilizará estadística descriptiva.</p> <p><b>Comprobación de Hipótesis</b></p> <p>Estadística inferencial empleando U de Mann-Withney</p>
--	---	--	---	--

<p>auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?</p> <p>3.¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?</p> <p>4.¿Qué diferencia</p>	<p>Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p> <p>5. Valorar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p> <p>6. Explicar la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p> <p>7. Determinar la diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la</p>	<p>del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p>7.Existe diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Estadística</b></p> <p><b>De la Hipótesis General</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b></p> <p>No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p>	<p>Sexo: Masculino o femenino</p> <p>Año de estudio: Cuarto Año de universidad</p> <p>Tiempo de seguir estudios en la institución educativa: Por lo menos tres años</p>	
--	--	---	---	--

<p>existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p> <p>5.¿Hay diferencia entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del</p>	<p>Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016</p>	<p><b>Hipótesis Alterna Ha</b></p> <p>Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016</p> <p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p><b>Primera Hipótesis</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b></p> <p>No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Alterna Ha</b></p>		
---	--	---	--	--

<p>Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?</p> <p>6.¿Cuál es la diferencia que existe entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?</p> <p>7.¿Hay diferencia entre el grupo de control y el grupo</p>		<p>Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje visual del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Segunda Hipótesis</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b> No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Alterna Ha</b> Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje auditivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la</p>		
--	--	--	--	--

<p>experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 - 2016?</p>		<p>Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Tercera Hipótesis</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b> No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Alterna Ha</b> Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje kinestésico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Cuarta hipótesis</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b></p>		
--	--	--	--	--

		<p>No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Alterna Ha</b> Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje activo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Quinta hipótesis</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b> No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Alterna Ha</b>          Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje reflexivo del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Sexta Hipótesis</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b>          No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Alterna Ha</b>          Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post</p>		
--	--	--	--	--



		<p>test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje teórico del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Séptima Hipótesis</b></p> <p><b>Hipótesis Nula Ho</b>  .No existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p> <p><b>Hipótesis Alterna Ha</b>  Existe diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en el post test, luego de aplicar el taller EAPRAIFE en la dimensión del estilo de aprendizaje pragmático del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. 2015 – 2016.</p>		
--	--	--	--	--

## **Taller EAPRAIFE: Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico del inglés en la Facultad de Educación.**

### **1.1 PRESENTATION.**

El taller EAPRAIFE es un proceso didáctico que con el propósito de mejorar la enseñanza aprendizaje del inglés se ha llevado a cabo. El objetivo de este taller es guiar a los estudiantes a desarrollar las dimensiones de los estilos de aprendizaje visual, auditivo, kinestésico, activo, reflexivo, teórico y pragmático. Este proceso se lo realiza a través de metodologías especializadas en los estilos de aprendizaje para involucrar a los estudiantes activamente en el desarrollo y potencialización de su estilo de aprendizaje predominante. Este proceso les permite desarrollar no solo su nivel de aprendizaje sino también sus competencias afectivas como un valor agregado a su formación integral.

El taller EAPRAIFE consiste de 7 sesiones de clase que han sido planificadas, elaboradas y dictadas en 7 horas de clase. Los temas para la elaboración de los mismos han sido tomados del libro de texto de inglés que los estudiantes han estado usando. De esta forma se ha dictado las sesiones con los siguientes temas:

1. Simple past tense
2. Comparative Adjectives
3. Future tense “will”
5. Comparatives
6. Possessive Adjectives
7. Adverbs of Frequency

### **1.2 OBJETIVOS**

#### **1.2.1. Objetivo general**

Implementar el taller “EAPRAIFE” Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes del 2º Nivel de inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

## **1 2.2. Objetivos Específicos**

1.2.2.1. Aplicar el taller EAPRAIFE a través de los estilos de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje visual en estudiantes del 2do. Nivel de Inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

1.2.2.2 Aplicar el taller EAPRAIFE a través de los estilos de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje auditivo en estudiantes del 2do. Nivel de Inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

1.2.2.3 Desarrollar el taller EAPRAIFE a través de los estilos de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje kinestésico en estudiantes del 2do. Nivel de Inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

1.2.2.4. Aplicar el taller EAPRAIFE a través de los estilos de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje activo en estudiantes del 2do. Nivel de Inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

1.2.2.5. Desarrollar el taller EAPRAIFE a través de los estilos de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje reflexivo en estudiantes del 2do. Nivel de Inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

1.2.2.6. Aplicar el taller EAPRAIFE a través de los estilos de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje teórico en estudiantes del 2do. Nivel de Inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

1.2.2.7. Desarrollar el taller EAPRAIFE a través de los estilos de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje pragmático en estudiantes del 2do. Nivel de Inglés del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo 2015-2016.

### SESIÓN DE CLASE (APRENDIZAJE ACTIVO)


SESIÓN: 01  
TEMA: Pasado Simple  
ASIGNATURA: Inglés

CICLO: Pre grado  
TURNO: Tarde  
FECHA: 4 de enero de 2016

CONTENIDOS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Verbos en tiempo pasado	*Comprensión y expresión oral.  *Comprensión del vocabulario. *Producción del vocabulario.	*Identificar el tiempo correcto de los verbos. *Pronunciar y repetir de forma correcta el tiempo de los verbos. *Identificar el pasado de los verbos. *Organizar de forma correcta los verbos. *Crear oraciones

### SECUENCIA METODOLÓGICA

FASE	DESCRIPCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RECURSOS Y / O MATERIALES EDUCATIVOS	TIEMPO
INICIO	-El profesor prepara a los estudiantes con un conocimiento previo utilizando varias imágenes. -El profesor muestra a los estudiantes 2 imágenes y hace algunas preguntas de	Obtener respuestas propias de los estudiantes.	-Imágenes.  -Preguntas orales.	15 minutos

	<p>acuerdo a las imágenes.</p>  <p>- El profesor presenta a los estudiantes el nuevo vocabulario (acciones del pasado) y hace repeticiones orales. Ejemplo: Yo <b>jugué</b> futbol con mis primos. Mi papá <b>estudio</b> en Quito. Mi hermana <b>trabajo</b> en un restaurante.</p>	Repetición.	<p>-Vocabulario -Tarjetas con diferentes verbos</p>	
DESARROLLO	<p>-El profesor divide la clase en grupos de 2. -El profesor proporciona a los estudiantes el nuevo vocabulario (pasado de los verbos) usando tarjetas y una cartulina. -El profesor explica la actividad a realizarse. -Los estudiantes deben</p>	Organización y clasificación de los verbos.	-Cartulina y tarjetas.	20 minutos

	<p>clasificar los verbos (presente y pasado) de forma correcta pegando las tarjetas en la cartulina identificando la columna correcta.</p> <p>-Los estudiantes pegan la cartulina en frente de la clase y presentan su trabajo.</p> <p>-El profesor revisa el trabajo de sus estudiantes y hace repeticiones orales (verbos conjugados en tiempo pasado).</p>	Repetición.		
TÉRMINO	<p>-El profesor da a cada uno de los estudiantes una tarjeta con diferentes verbos en pasado.</p> <p>-Cada uno de los estudiantes debe formular oraciones con cada uno de los verbos dados en la tarjeta y pasar a escribir en el pizarrón.</p>	Construir oraciones	<p>-Tarjetas.</p> <p>-Pizarra, marcadores.</p>	15 minutos

	Evaluación a los estudiantes para verificar los logros de aprendizaje.	Para evaluar a los estudiantes deberá pasar al frente de la clase e identificar qué imagen es un sustantivo contable y no contable.	Tecnológicos: Ayudas audiovisuales	15 minutos
--	--	---	---------------------------------------	------------


### SESIÓN DE CLASE (APRENDIZAJE AUDITIVO)

SESIÓN: 02  
TEMA: Adjetivos Comparativos  
ASIGNATURA: Inglés


CICLO: Pre grado  
TURNO: Tarde  
FECHA: 11 de enero de 2016

CONTENIDOS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Más viejo que, más nuevo que, etc.	Los estudiantes tienen la capacidad para aprender los adjetivos comparativos.	Enseñar los “Adjetivos Comparativos”

### SECUENCIA METODOLÓGICA

FASE	DESCRIPCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RECURSOS Y / O MATERIALES EDUCATIVOS	TIEMPO
INICIO	Realizar una dinámica “Simon Says” Ejemplo; Simon says “saltar” y los estudiantes deben saltar. 	Método auditivo-el profesor dice la acción y los estudiantes deben realizarla.		10 minutos
DESARROLLO	El profesor debe dictar algunos Ejemplos y los estudiantes deben identificar la estructura de las oraciones con el uso de los adjetivos comparativos.	Método auditivo- los estudiantes deben identificar la	Marcadores Pizarrón	20 minutos



		estructura únicamente escuchando		
TÉRMINO	En una hoja extra los estudiantes deben tomar nota de las oraciones que el profesor le dictara tomando en cuenta el tema “adjetivos comparativos”	Método directo- los estudiantes realizan la actividad.		20 minutos

### SESIÓN DE CLASE (APRENDIZAJE KINESTESICO)

SESIÓN: 03

TEMA: Hacer oraciones en futuro “WILL”

ASIGNATURA: Inglés

CICLO: Pre grado

TURNO: Tarde

FECHA: 18 de enero de 2016

CONTENIDOS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Verbo modal “WILL”	Reforzar el conocimiento del “will” mediante oraciones y ejercicios de aplicación para que sean aplicados de forma correcta.	Identificar la estructura de una oración en futuro.  Crear oraciones en futuro.

### SECUENCIA METODOLÓGICA

FASE	DESCRIPCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RECURSOS Y / O MATERIALES EDUCATIVOS	TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"><li>Realizar un juego para que los estudiantes se sientan un poco relajados antes de iniciar con la nueva clase.</li><li>El profesor dice a los estudiantes:  Cada uno va a pensar en algo que vayan hacer el día de mañana o la próxima semana. Estudiantes: Yo viajaré a quito.</li></ul>	Estudiantes deben estar alerta para escuchar el comando que el profesor va a decir.	Pizarrón  Marcadores	15 minutos

	<p>Yo visitaré a mi madre mañana. Yo iré a jugar con mis amigos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Después de haber escuchado las oraciones de los estudiantes el profesor escribe en el pizarrón, luego les enseña cómo hacer esas oraciones en inglés usando “WILL”.</li> </ul>	Obtener ideas propias de los estudiantes para poder usar como ejemplos.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>El profesor le enseña la estructura de cómo hacer la oración como x ejemplo: S + WILL + V + C.</li> <li>Profesor pide las oraciones que los estudiantes dijeron para usar en los ejemplos: Yo estudiaré la lección I will study the lesson.</li> <li>I will visit my mother tomorrow</li> <li>Yo visitaré a mi madre mañana.</li> <li>Después de todos los ejemplos dados en clases el profesor realiza grupos de trabajo en donde los estudiantes puedan realizar tres oraciones en futuro</li> </ul>	Construir oraciones	<p>Pizarra</p> <p>Marcadores.</p> <p>Colores</p>	25 minutos

	<p>representadas en imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Después cada grupo de estudiantes debe pegar su trabajo en la pared para luego explicar sus dibujos a sus compañeros.</li> <li>• Realizar la representación de una historia. Mientras el profesor va leyendo los alumnos interpretan la historia con movimientos.</li> </ul>	Organización de grupos	<p>Papelotes</p> <p>Marcadores</p> <p>Cinta</p>	
TÉRMINO	<p>Para terminar el profesor realiza un breve recuerdo de cómo usar WILL para hacer oraciones en futuro. S + WILL + V + C. Yo estudiaré la lección I will study the lesson.</p> <p>I will visit my mother tomorrow</p> <p>Yo visitaré a mi madre mañana</p> <p>Finalmente, el profesor envía a los estudiantes de deber a realizar 5 oraciones usando el verbo modal “WILL” luego representar esas oraciones con gráficos.</p>	Poner en práctica lo aprendido.		10 minutos

## SESIÓN DE CLASE (APRENDIZAJE PRAGMÁTICO)

SESIÓN: 04  
TEMA: Comparativos  
ASIGNATURA: Inglés

CICLO: Pre grado  
TURNO: Tarde  
FECHA: 25 de enero de 2016

CONTENIDOS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Comparativos	Practicar los comparativos, de manera que sea útil en la vida diaria.	Reconoce y poner en práctica los comparativos.

### SECUENCIA METODOLÓGICA

FASE	DESCRIPCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RECURSOS Y / O MATERIALES EDUCATIVOS	TIEMPO
INICIO	<p>Comparativos son adjetivos que se usan para comparar dos personas o cosas.</p> <p><b>Chicago is smaller than New York.</b> <i>Chicago es más pequeño que Nueva York.</i></p> <p><b>-er</b> Generalmente formamos el comparativo añadiendo <b>-er</b> al adjetivo.</p> <p><b>small</b> (pequeño) - <b>smaller</b> (más pequeño)</p>	<p>Son personas que intentan poner en práctica las ideas. Buscan la rapidez y eficacia en sus acciones y decisiones. Se muestran seguros cuando se enfrentan a los proyectos que les ilusionan. Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y</p>	<p>Libro Diapositivas Lápiz cuaderno</p>	10 minutos

	<p><b>-r</b> Si el adjetivo termina con <b>e</b>, nada más añadimos <b>r</b> para formar el comparativo.</p> <p><b>large - larger</b></p> <p><b>y -&gt; ier</b> Si la palabra termina con una consonante y luego <b>y</b>, cambiamos la <b>y</b> a <b>i</b> y luego añadimos <b>-er</b>.</p> <p><b>easy - easier</b></p> <p><b>Doble Consonante</b> Si una palabra termina con una consonante, una vocal, y luego otra consonante y la sílaba fuerte es la última, duplica la última letra antes de añadir <b>-er</b>.</p> <p><b>big - bigger</b></p> <p><b>"More" con Palabras Largas</b> Si la palabra es de dos sílabas o más (una palabra larga) y no termina con <b>y</b>, usamos la palabra <b>more</b>, en vez de <b>-er</b>.</p>	<p>ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones, discutiendo la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas</p>		
--	--	--	--	--

	<p><b>expensive - more expensive</b></p> <p><b>Comparativos Irregulares</b></p> <p><b>good - better</b>  <b>bad - worse</b>  <b>far - farther</b></p>	<p><b>Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:</b></p> <p>Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.          Cuando ven a los demás hacer algo.          Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.</p> <p><b>Les cuesta más aprender:</b></p> <p>Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas.          Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.</p>		
--	---	--	--	--

		Cuando lo que hacen no está relacionado con la 'realidad'.		
DESARROLLO	<p><i>Pablo es <b>más listo</b> que Álvaro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Irene es <b>menos tímida</b> que Cristina</i></li> <li><i>Este árbol es <b>tan alto</b> como ese otro</i></li> </ul> <p><b>Otros Grados del Adjetivo:</b></p> <p>Para entender mejor el Grado Comparativo veamos también otros <b>Grados del Adjetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b><u>Grado Positivo:</u></b> indica simplemente la cualidad del <b>sustantivo</b>:  <i>coche <b>rápido</b></i>  <i>Los árboles <b>altos</b></i></li> <li><b><u>Grado Comparativo:</u></b> indica cualidad del <b>sustantivo</b> comparado con otro:  <i>Este coche es <b>más / tan / menos rápido</b> que otro</i>  <i>Estos árboles son <b>más / tan / menos altos</b> que aquellos</i></li> <li><b><u>Grado Superlativo:</u></b> expresa cualidad del <b>sustantivo</b> en el más alto grado:  <i>Este coche es <b>el más alto</b> / es <b>altísimo</b></i>  <i>Estos árboles son <b>los más altos</b> / son <b>altísimos</b></i></li> </ul> <p><b>Ejercicios de Adjetivos</b></p>		<p>Libro Diapositivas Lápiz Cuaderno</p>	30 minutos



	<b>Comparativos:</b>  Señalar los Adjetivos Comparativos en cada una de las frases expuestas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Julio es igual de apto que su hermano</li> <li>• Andrés es tan cariñoso como su hermano</li> </ul>			
<b>TÉRMINO</b>	<b>Deber:</b> Comparar entre dos cosas.	Libro Hojas de actividad Lápiz Libro		10 minutos

### SESIÓN DE CLASE (APRENDIZAJE REFLEXIVO)

SESIÓN: 05  
TEMA: Adjetivos Posesivos  
ASIGNATURA: Inglés

CICLO: Pre grado  
TURNO: Mañana  
FECHA: 28 de enero de 2016

CONTENIDOS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Adjetivos posesivos	Identifica los adjetivos demostrativos de una manera eficiente y los utiliza de acuerdo a la oración propuesta	Reconoce y utiliza los adjetivos demostrativos de buena manera

### SECUENCIA METODOLÓGICA

FASE	DESCRIPCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RECURSOS Y / O MATERIALES EDUCATIVOS	TIEMPO
INICIO	Revisión clase anterior Los adjetivos son las palabras que modifican al sustantivo, lo acompañan y proporcionan información de éste como sus propiedades o características. Por ejemplo: la pelota amarilla La- artículo Pelota – sustantivo Amarilla – adjetivo Existen varios tipos de	JUEGO: El teléfono roto 1. - profesor divide la clase en cuatro grupos. 2. - profesor dice una frase en el oído de la primera estudiante en la fila. 3. - cada estudiante tiene que pasar a la sentencia en el oído de los estudiantes que está detrás de él / ella. 4. - el último estudiante tiene que ir a la pizarra y decir en voz alta lo que	Libro Diapositivas Lápiz Cuaderno	10 minutos

	adjetivos:	la sentencia se trata. El grupo, que dicen que la frase en el buen sentido será ganadores.  Método Deductivo: Es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular.		
DESARROLLO	(Como a los alumnos con aprendizaje reflexivo se les facilita se observadores y receptores para así analizar y dar su punto de vista, en esta clase se utilizará proyector para presentar diapositivas acerca del tema.)  ADJETIVOS DEMOSTRATIVOS: Los adjetivos demostrativos son los que determinan una <b>relación de proximidad de una</b>	Método Deductivo: Es cuando el asunto	Libro Diapositivas Lápiz cuaderno	30 minutos

	<p><b>persona, animal o cosa</b> con quienes o de quienes se habla. Determinan la ubicación del sustantivo con los demás elementos de la oración.</p> <p>EJEMPLO: Este, ese, aquel, estos esos aquellos, esta, esa, aquella, estas, esas, aquellas. <u>Este</u> <b>coche</b> es de él. <u>Esta</u> <b>licuadora</b> es la mejor. <u>Ese</u> <b>amigo</b> tuyo me cae mal. <u>Esa</u> <b>señora</b> está dormida. <u>Aquel</u> <b>restaurante</b> está lleno. <u>Aquella</u> <b>tienda</b> vende zapatos. <u>Esos</u> <b>niños</b> son muy traviesos <u>Esas</u> <b>pestañas</b> si son postizas.</p>	estudiado procede de lo general a lo particular.		
--	--	--	--	--

TÉRMINO	<p>Deber:</p> <p>Hacer 10 oraciones usando adjetivo demostrativos en singular y plural para femenino y masculino</p>	<p>Libro</p> <p>Diapositivas</p> <p>Lápiz</p> <p>cuaderno</p>	<p>Método Lógico: Es cuando los datos o los hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que van desde lo menos hasta lo más complejo.</p>	10 minutos

### SESIÓN DE CLASE (APRENDIZAJE TEÓRICO)

SESIÓN: 06  
TEMA: Adverbios de Frecuencia  
ASIGNATURA: Inglés

CICLO: Pre grado  
TURNO: Tarde  
FECHA: 08 de febrero de 2016

CONTENIDOS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Adverbios de frecuencia	Los alumnos estarán aptos para escribir oraciones con adverbios de frecuencia con el verbo to be y otros verbos	Crear oraciones con adverbios de frecuencia Identificar adverbios de frecuencia

### SECUENCIA METODOLÓGICA

FASE	DESCRIPCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RECURSOS Y / O MATERIALES EDUCATIVOS	TIEMPO
INICIO	<p>*El profesor introduce el tema haciendo preguntas con how often do/does...los alumnos hacen actividades</p> <p>*Los alumnos reciben una hoja con toda la información de los adverbios de frecuencia.</p> <p>*el profesor pide a los alumnos dividirse en grupos y entrega los</p>	Método deductivo	<p>-Paleógrafo</p> <p>-Preguntas orales.</p>	15 minutos

	papelografos			
DESARROLLO	-los alumnos escriben en los papelógrafos todos los adverbios de frecuencia y sus porcentajes -Realizan gráficos explicando Always, usually, sometimes, etc -explican frente a toda la clase	Método Inductivo	-Pizarrón y marcadores	20 minutos
TERMINO	-Los alumnos hablan de las actividades diarias de alguien	Método de traducción	-Preguntas y respuestas	15 minutos

### SESIÓN DE CLASE (APRENDIZAJE VISUAL)

SESIÓN: 07

TEMA: Indicando Direcciones

ASIGNATURA: Inglés

CICLO: Pre grado

TURNO: Tarde

FECHA: 15 de febrero de 2016

CONTENIDOS	CAPACIDAD	INDICADOR DE LOGRO
Indicando direcciones Preposiciones de lugar	Identifica cada preposición de lugar y puede dar y pedir direcciones utilizando el vocabulario adecuado.	Al finalizar la clase los estudiantes aprenderán cómo dar y cómo pedir direcciones. Además, estarán familiarizados con importante vocabulario sobre edificios y lugares de la ciudad.

### SECUENCIA METODOLÓGICA

FASE	DESCRIPCIÓN	MÉTODOS Y TÉCNICAS	RECURSOS Y / O MATERIALES EDUCATIVOS	TIEMPO
INICIO	Revisión: Preposiciones de lugar usando imágenes. Cerca de Enfrente de Entre Cerca  Dar ejemplos de oraciones con preposiciones de lugar usando el mapa de la	Método Deductivo	Mapa de la Escuela	15 Minutos



	<p>escuela: La biblioteca está al lado de la cafetería. El teatro está al otro lado del jardín.</p> <p>Preguntar a cada estudiante que diga una ubicación de un lugar en el mapa de la escuela utilizando las preposiciones. Por ejemplo: ¿Dónde está la biblioteca? La biblioteca está al lado de la cafetería.</p>			
DESARROLLO	<p>Los estudiantes leen un pequeño texto. Luego miran a la diapositiva del mapa y marcan las oraciones con verdadero (V) o falso (F). Por ejemplo: La madre de Sofía la llevará al cine. Hay una piscina al lado de la escuela. Sofía va a subir la calle y girar a la izquierda para ir al hospital.</p>	Método Deductivo	<p>Diapositiva del Mapa</p> <p>Hojas de Actividades</p>	10 Minutos

	<p>Dividir a los estudiantes en dos grupos: los que llaman y los receptores. Las personas que llaman reciben la hoja de la actividad B, más la Ciudad Mapa y los receptores reciben la Hoja de Actividades A más una guía de restaurantes. Las personas que llaman, llaman a los receptores para invitarlos a cenar. Los receptores sugieren un restaurante y dan indicaciones sobre cómo llegar allí. Las personas que llaman registran la ubicación en el mapa y los datos del restaurante en su hoja de actividades.</p>	Método Deductivo	Hojas de Actividades	15 Minutos
TÉRMINO	<p>Repasar cómo dar direcciones. Pedir a cada estudiante que dé instrucciones de cómo llegar a un lugar específico en el mapa.</p>	Método Deductivo	Diapositiva del Mapa	10 Minutos

Diagrama de caja 1.-Rendimiento Académico

N°	PRE		POST	
	CONTROL	EXPERIMENTAL	CONTROL	EXPERIMENTAL
1	10	10	10	10
2	10	10	10	10
3	10	10	10	10
4	10	10	10	10
5	10	10	10	10
6	10	10	10	10
7	10	10	10	10
8	10	10	10	10
9	10	10	10	10
10	10	10	10	10
11	10	10	10	10
12	10	10	10	10
13	10	10	10	10
14	10	10	10	10
15	10	10	10	10
16	10	10	10	10
17	10	10	10	10
18	10	10	10	10
19	10	10	10	10
20	10	10	10	10
21	10	10	10	10
22	10	10	10	10
23	10	10	10	10
24	10	10	10	10
25	8	8	10	10

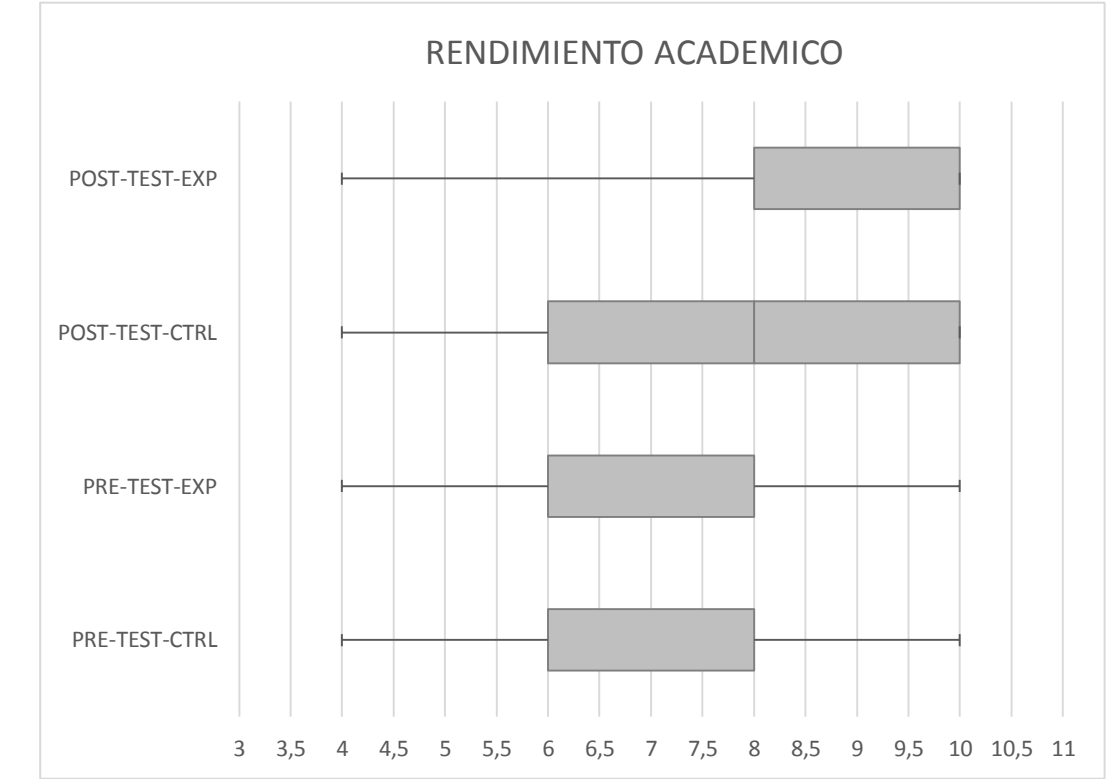
26	8	8	10	10
27	8	8	10	10
28	8	8	10	10
29	8	8	8	10
30	8	8	8	10
31	8	8	8	10
1	8	8	8	8
2	8	6	8	8
3	8	6	8	8
4	8	6	8	8
5	8	6	8	8
6	8	6	8	8
7	8	6	8	8
8	8	6	8	8
9	8	6	8	8
10	8	6	8	8
11	8	6	8	8
12	8	6	8	8
13	6	6	8	8
14	6	6	8	8
15	6	6	8	8
16	6	6	8	8
17	6	6	8	8
18	6	6	8	8
19	6	6	8	8
20	6	6	8	8
21	6	6	8	8
22	6	6	8	8
23	6	6	8	8

24	6	6	8	8
25	6	6	8	8
26	6	6	8	8
27	6	6	8	8
28	6	6	8	8
29	6	6	8	8
30	6	6	6	8
31	6	6	6	8
32	6	6	6	8
33	6	6	6	8
34	6	6	6	8
35	6	6	6	8
36	6	6	6	8
37	6	6	6	8
38	6	6	6	8
39	6	6	6	8
40	6	6	6	8
41	6	6	6	8
42	6	6	6	8
43	6	6	6	8
44	6	6	6	8
45	6	6	6	8
46	6	6	6	8
47	6	6	6	8
1	6	6	6	6
2	6	6	6	6
3	6	6	6	6
4	6	6	6	6
5	6	6	6	6

6	6	6	6	6
7	6	6	6	6
8	6	6	6	6
9	6	6	6	6
10	6	6	6	6
11	6	6	6	6
12	6	4	6	6
13	6	4	6	6
14	4	4	4	6
15	4	4	4	6
1	4	4	4	4
2	4	4	4	4
3	4	4	4	4
4	4	4	4	4
5	4	4	4	4
6	4	4	4	4
7	4	4	4	4

	4	4	4	4
	6	6	6	8
	6	6	8	8
	8	8	10	10
	10	10	10	10

	PRE-TEST-CTRL	PRE-TEST-EXP	POST-TEST-CTRL	POST-TEST-EXP
	6	6	6	8
	0	0	2	0
	2	2	2	2



Q1  
Mediana - Q1  
Q3 - Mediana

	2	2	0	0	MAX - Q3
	2	2	2	4	Q1 - MIN



## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Independiente:** Estilos de Aprendizaje

**Jurado Experto:**

*Adán Humberto Estela Estela*

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				✓
	¿Su redacción es clara?				✓
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				✓
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				✓

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

*Adán Humberto Estela Estela*

DNI: 06141876

Firma:

*[Firma manuscrita]*





## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Dependiente:** Rendimiento Académico

**Jurado Experto:**

*Adán Humberto Estela Estela*

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				✓
	¿Su redacción es clara?				✓
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				✓
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				✓

Evaluated by:

Nombre y Apellido:

*Adán Humberto Estela Estela*

DNI:

*06141876*

Firma:

*[Firma manuscrita]*



## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Independiente:** Estilos de Aprendizaje

**Jurado Experto:**

*Hector Salazar Zapatero*

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X
	¿Su redacción es clara?				X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

*Hector Salazar Zapatero*

DNI: 10425710

Firma:

*Hector Salazar*



## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Independiente:** Estilos de Aprendizaje

**Jurado Experto:** ABELARDO H. CAMPANA CONCHA

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				✓
	¿Su redacción es clara?				✓
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				✓
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				✓

Evaluado por:

Nombre y Apellido:

Dr. ABEARDO H. CAMPANA CONCHA

DNI: 10372567

Firma:

[Firma manuscrita]





## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Dependiente:** Rendimiento Académico

**Jurado Experto:** ABELARDO H. CAMPAÑA CONCHA

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				✓
	¿Su redacción es clara?				✓
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				✓
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				✓
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				✓

Evaluado por:

Nombre y Apellido:

Dr. ABELARDO H. CAMPAÑA CONCHA

DNI: 10372562

Firma:

*Abelardo H. Campaña*



## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Independiente:** Estilos de Aprendizaje

**Jurado Experto:**

*Tamara Pando Eyzura*

**Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:**

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X
	¿Su redacción es clara?				X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

*Tamara Pando Eyzura*

DNI: 03854754

Firma:

*Tamara Pando*





## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Dependiente:** Rendimiento Académico

**Jurado Experto:**

*Tamara Paredo Guerra*

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X
	¿Su redacción es clara?				X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

*Tamara Paredo Guerra*

DNI: 03854754

Firma:

*Tamara Paredo*



## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Título:** INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL IDIOMA INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA, ECUADOR. 2015 - 2016

**Autor:** ULLAURI MORENO, Magdalena

**Variable Dependiente:** Rendimiento Académico

**Jurado Experto:**

*Héctor Salazar Zapatero*

Marque Ud. con una "X" en la escala teniendo en cuenta que:

NADA	POCO	BASTANTE	TOTALMENTE
1	2	3	4

ASPECTOS	CRITERIOS	1	2	3	4
Univocidad de cada ítem	¿Se entiende el ítem?				X
	¿Su redacción es clara?				X
Pertenencia	¿Tienen los ítems relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar?				X
Organización	¿Existe una organización lógica en la presentación del ítem respectivo?				X
Importancia	¿Qué peso posee el ítem con relación a la dimensión de referencia?				X

Evaluated por:

Nombre y Apellido:

*Héctor Salazar Zapatero*

DNI: 10425710

Firma:

*Héctor Salazar Zapatero*





Fuente: Taller EAPRAIFE



Fuente: Taller EAPRAIFE





Fuente: Taller EAPRAIFE